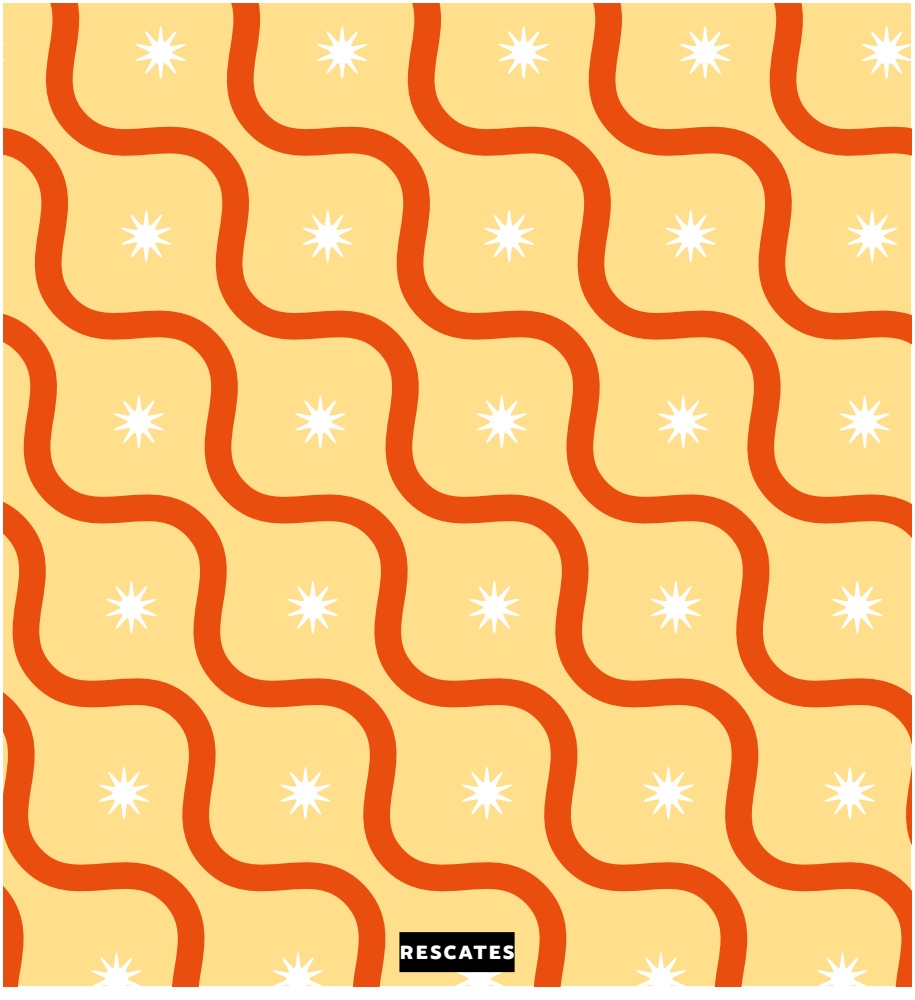
EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

COORDINACIÓN

Alberto Martínez Boom
Alexander Ruiz Silva
Germán Vargas Guillén



Epistemología de la pedagogía

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE - BIBLIOTECA CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Epistemología de la pedagogía / Agustina Lenzi y demás autores
2ª edición. -- Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2020
378 páginas. – (Colección Rescate)

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo
Incluye: Índice temático, onomástico y de autores
ISBN: 978-958-5503-95-3 (Impreso)
ISBN: 978-958-5138-97-7 (PDF)
ISBN: 978-958-5138-96-0 (ePub)

1. Filosofía de la Educación. 2. Pedagogía – Investigaciones. 3. Epistemología. 4. Teoría del Conocimiento. 5. Teoría del Conocimiento. 6. Pedagogía – Enseñanza – Teorías. I. Lenzi, Agustina. II. Martínez Boom, Alberto. III. Álvarez Gallego, Alejandro IV. Ruiz Silva, Alexander. V. Runge Peña, Andrés Klaus. VI. Zambrano Leal, Armando. VII. Vasco Uribe, Carlos Eduardo. VIII. Noguera Ramírez. Carlos Ernesto. IX. Vargas Guillén, Germán. X. Bustamante Zamudio, Guillermo. XI. Garzón Barragán, Isabel. XII. Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. XIII. Narodowski, Mariano. XIV. Prada Dussán, Maximiliano. XV. Zuluaga Garcés, Olga Lucía. XVI. Páramo Bernal, Pablo. XVII. Orozco Tabares, Jhon Henry.

370.1

Epistemología de la pedagogía
© Agustina Lenzi, Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez Gallego, Alexander Ruiz Silva, Andrés Klaus Runge Peña, Armando Zambrano Leal, Carlos Eduardo Vasco Uribe, Carlos Ernesto Noguera Ramírez, Germán Vargas Guillén, Guillermo Bustamante Zamudio, Isabel Garzón Barragán, Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Mariano Narodowski, Maximiliano Prada Dussán, Olga Lucía Zuluaga Garcés, Pablo Páramo Bernal

ISBN impreso: 978-958-5503-95-3
ISBN ePub: 978-958-5503-96-0
ISBN PDF: 978-958-5503-97-7

Primera edición: Bogotá, 2014
Segunda edición: Bogotá, 2020

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Preparación editorial
Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79-08
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894 Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinadora

Miguel Ángel Pineda
Edición

Claudia Patricia Rodríguez Ávila
Diseño de colección y Diagramación

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad. Todos los derechos reservados.

Epistemología de la pedagogía

Alberto Martínez Boom
Alexander Ruiz Silva
Germán Vargas Guillén
COORDINACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Contenido

Presentación. ¿Epistemología de la pedagogía? 9

LA PEDAGOGÍA COMO ACONTECIMIENTO 18
Alberto Martínez Boom

LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA O EL FELIZ ENCANTO DE LO INÚTIL 31
Alexander Ruiz Silva

EPISTEMOLOGIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA Y LAS DIDÁCTICAS 45
Carlos Eduardo Vasco Uribe

SABERES, PARADIGMAS Y CAMPOS CONCEPTUALES 74
Olga Lucía Zuluaga Garcés

DEL SABER PEDAGÓGICO A LOS SABERES ESCOLARES 92
Alejandro Álvarez Gallego

UNA PERSPECTIVA POLÍTICA, ÉTICA Y ESTÉTICA PARA UN NUEVO GESTO PEDAGÓGICO 111
Carlos Ernesto Noguera Ramírez

EL ORDEN DISCURSIVO DE UN CONCEPTO Y DE UNA DISCIPLINA. PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 147
Armando Zambrano Leal

LA CONFORMACIÓN DISPARATADA DEL CAMPO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA: ENTRE DISCIPLINARIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN 167
Andrés Klaus Runge Peña

LA EMERGENCIA DEL ESTADO EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO MODERNO 217
Mariano Narodowski
Agustina Lenzi

LA EVIDENCIA COMO POSTULADO EPISTEMOLÓGICO DE LA PEDAGOGÍA 233
Pablo Páramo Bernal

EL CONSTRUCTIVISMO EN LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS COMO EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA 253
Isabel Garzón Barragán

EL DESEO Y LA FORMACIÓN 286
Germán Vargas Guillén

EL MENÓN DE PLATÓN Y LOS EFECTOS DE FORMACIÓN 308
Guillermo Bustamante Zamudio

AGUSTÍN DE HIPONA: DESEO Y EDUCACIÓN 347
Maximiliano Prada Dussán

Presentación. ¿Epistemología de la pedagogía?

¿Qué utilidad tiene hoy sacar a la luz un libro que pone en relación la pedagogía con la epistemología o, más aún, hablar de una epistemología de la pedagogía? Pregunta y discusión interminable que aún reclama lectura y pensamiento. Este libro plantea un debate alrededor de estas cuestiones sin que esté, en principio, garantizada su pertinencia. La pregunta por la epistemología de la pedagogía abre diversos escenarios de problematización que exigen develar cómo y por qué algo ha adquirido estatus de evidencia incuestionable, y nos permite ampliar la sospecha y la posibilidad crítica. Pensar es un ejercicio que pone en cuestión lo poco justificado de nuestras creencias, de todo aquello que al ser aceptado nos parece obvio, natural y razonable (Morey, 1988).

La inquietud por la epistemología de la pedagogía escudriña algunas de las formas como se han configurado objetos de interés compartidos por investigadores, pedagogos y educadores. Objetos cuyo debate no garantiza la legitimidad de quienes buscan su consideración como parte de un umbral de epistemologización. Escudriñar significa interrogar la obviedad de aquello que fue nombrado como verdadero, los modos como se habla, se establecen relaciones y decisiones, se muestran las evidencias o se actualizan gestos de escepticismo epistemológico. Por tanto, la pregunta misma por la epistemología merece ser puesta en suspenso. También resulta útil para someter a interrogación el funcionamiento de saberes y

técnicas que revestidos de cientificidad disimulan su función racionalizadora de decisiones más efectivas y adecuadas al gobierno de la educación.

Una *Epistemología de la pedagogía*, a nuestro entender, pone en evidencia que este proyecto en su fundamentación se ha mostrado si no fallido, al menos inapropiado. Quizá porque la investigación pedagógica pierde su propia consistencia cuando se trata de enlazar con contenidos o exigencias formales de "cientificidad", sea como sea que se entienda la ciencia. Sin embargo, hay algo que no se puede abandonar: la reflexión teórica sobre el campo de la pedagogía y de la educación.

Cabe entonces preguntar: ¿cómo se mantiene la relación entre pedagogía y filosofía? En primer término, los desarrollos de la *filosofía de la educación* y de la *antropología pedagógica* ponen en evidencia que la *formación*, para la primera, y la *idea* de lo humano, para la segunda, continúan siendo asuntos de valoración superlativa para las universidades encargadas de la formación de maestros. En segundo lugar, cada vez es más claro que la *filosofía* y la *pedagogía* tienen nexos muy próximos (hay quienes, por ejemplo, han hablado de la *pedagogía* como *filosofía práctica*); sin embargo, no es posible la reducción de la una a la otra, en ningún sentido, en ninguna dirección. En tercer lugar, si hay *problemas epistémicos* para la pedagogía estos tienen que ser enfrentado por los pedagogos y por los investigadores de la pedagogía, quizá en diálogo con los filósofos y las tradiciones de pensamiento occidental, pero conservando la autonomía de la configuración del *saber pedagógico*. En cuarto lugar, es cierto que problemas como los atinentes a la ética tienen una raíz filosófica, quizá unos métodos y unos modelos provenientes de la filosofía, pero, en todo caso, son asuntos que la pedagogía se plantea de manera importante y en dirección a la invención de diversas formas de vida tan arbitrarias como la propia forma del conocimiento. En quinto lugar, el proyecto epistemológico relativo a la pedagogía se ha mostrado cada vez más frágil en razón de la preeminencia del *saber* sobre el *conocimiento pedagógico*; esto no significa que

dimensiones cada vez más sometidas a cánones científicos no formen parte del "cruce de caminos" en los cuales la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y la educación no sean tratables "científicamente" desde campos como la psicología educativa, la antropología cultural, la sociología de la educación, la economía de la educación, etc. Solo que, en estos casos, la "epistemología" es subsidiaria de la disciplina correspondiente, así se configure como parte de las llamadas "ciencias de la educación".

Queremos destacar que nos encontramos aquí con una pregunta de interés vital para las universidades pedagógicas, facultades de educación y programas de formación de maestros. Muchas veces las instituciones, al intentar dar cuenta de su papel en la sociedad actual, no alcanzan a comprender su propia vigencia, importancia política, cultural y también estratégica. Es función central de las universidades y los programas que forman maestros producir pensamiento pedagógico y no solo profesionalizar docentes o realizar consultorías y asesorías educativas puntuales. Estos debates constituyen y forman parte de lo propio de las universidades pedagógicas, solo allí pueden gozar de actualidad y vitalidad sin tener que fantasear con hacer cosas distintas. Precisamente la relación entre pedagogía y verdad dice mucho sobre lo que pasa a los maestros y profesores a propósito de su estatuto, su función en la enseñanza y el valor de su trabajo justo en el momento en el que pareciera que se desplaza la enseñanza y ganan centralidad el aprendizaje y la innovación.

En nuestro caso construir afirmación pedagógica como tarea de la Universidad Pedagógica Nacional no es una decisión que se concreta en la multi-profesionalidad docente sino en el debate filosófico, investigativo y político. Mirar la pedagogía por fuera de ella misma coincide con la definición que la universidad hace de sí. Allí algunas voces propenderán por umbrales epistemológicos, otros ubicarán la experiencia pedagógica por fuera de cualquier objetivación y harán de su multiplicidad una respuesta formativa. Precisamente porque no hay acuerdo sobre este debate es que se precisa sacarlo a la luz, hacerlo público, volverlo libro. Si la pedagogía tiene

posibilidades como saber que define al maestro, lo nombra y lo potencia, los programas de formación docente y en especial los doctorados en educación tendrán la exigencia de brindar herramientas teóricas para este tipo de inquietudes. En la problematización de la pedagogía actual nos encontramos ante perspectivas diferentes que ponen en juego opciones, conceptos, tradiciones, enunciados, saberes y prácticas para asumirla, repensarla y actualizarla. La cuestión de fondo alude a un problema definitorio del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE): pensar lo pedagógico, pensar el conocimiento, pensar la educación y la formación.

Se trata también de una práctica formativa dentro del Doctorado Interinstitucional en Educación. La experiencia de una *cultura formativa* que no resulta homologable a ninguna otra ejercitación, ni al perfeccionamiento, ni al entrenamiento, ni a la profesionalización y, mucho menos, a la capacitación. Por el contrario se trata de esfuerzos intelectuales materializados en campos de alta sistematicidad y cuya validación recogen elaboraciones de mediano y largo aliento. Entre nosotros la pedagogía ha ganado un espacio relevante, es decir, tanto los grupos de investigación como los énfasis del doctorado, los investigadores y la divulgación editorial convertimos sus problemas en labor diversificada que se articula tanto a lo conceptual como a lo contingente de los campos de producción. La reflexión teórica de la pedagogía requiere además el establecimiento de diferencias entre conceptos y prácticas que se entrecruzan y confunden como quehacer no solo del maestro, sino también de los investigadores de la educación y la pedagogía.

Intentar una cartografía mínima permite advertir la manera como alrededor de la investigación educativa y pedagógica se han planteado distintas opciones que, en buena medida, hemos intentado recoger en este libro. En términos generales, se podrían dividir las actitudes frente al conocimiento, y en general el debate en torno a la epistemología, y seguimos en esto a Richard Rorty, en tres grandes corrientes: la actitud cartesiana, la actitud hegeliana y la actitud nietzscheana.

La actitud cartesiana dice *grosso modo* que sirviéndonos de nuestra racionalidad y de cierta capacidad natural para la objetividad podemos dar cuenta de la naturaleza del conocimiento; el resultado de ese procedimiento es la división entre áreas duras y otras blandas respecto al propio conocer. Racionalmente las representaciones dan cuenta de la realidad de modo que una realidad fija es equiparable a un método positivo fijo.

La actitud hegeliana introduce a la racionalidad historicidad, es decir, comprende que toda racionalidad es histórica y que la expresión de su realidad objetiva es apenas un efecto de su actualización. El conocimiento no tiene naturaleza sino historia, por tanto interesa la idea del progreso social y moral, y en este sentido, el presente siempre es superior al pasado.

Separada de las anteriores la actitud nietzscheana desea abandonar todo esfuerzo por la objetividad, por eso introduce nociones como discontinuidad, azar y contingencia. Foucault, heredero de esta actitud nietzscheana, enfatiza esta doble herencia como la más pletórica ruptura con el paradigma representativo del conocimiento, así: primero, rompe toda posible conexión entre el conocimiento y las cosas a conocer; y segundo, quiebra cualquier vínculo tranquilo entre el conocimiento y el sujeto que busca conocer de modo natural. Tanto para Nietzsche como para Foucault las relaciones del conocimiento con los sujetos y las cosas están revestidas de arbitrariedad, violencia, invención y relaciones de poder. Y el resultado no puede ser otro que una distancia asimétrica con cualquier forma de idealismo, holismo y totalitarismo ya que nunca puede explicarse por completo la realidad de cualquier cuestión social. Construir esa distancia le permite a Foucault consolidar la posibilidad de elaborar brillantes re-descripciones del pasado, sutiles sugerencias para evitar quedar atrapado en antiguas posiciones historiográficas y establecer precauciones filosóficas para no esencializar ninguna actividad. Tales máximas, puramente escépticas, no surgen de una teoría ni constituyen un método.

Estas tres actitudes frente al conocimiento, agrega Rorty (1991), no alcanzan a constituir un saber rector desde el cual

puedan ser dictaminados los demás, por tanto, es necesario distinguir entre una actitud fente al conocimiento y una teoría o disciplina suprema que subordina, ordena, juzga o autoriza a las demas. Las dos primeras son metafísicas, son humanismos, que se elevan a ideas. La última no constituye una salida epistemológica sino una mirada, una opción histórica, humana; por eso la pregunta: ¿Epistemología de la pedagogía? En lugar de hablar a nombre de una epistemología, de una teoría del conocimiento, de un sistema teórico totalizador, se podría optar por: un enfoque para describir, una forma de problematizar, un nuevo modo de mirar, una sistematización de prácticas.

Ahora bien, diseñar la Cátedra Doctoral del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional exigió bosquejar un orden analítico mínimo, susceptible de hacer pública la diversidad de posturas y formas de trabajo que habitan el doctorado. Sabíamos al respecto que en Colombia la tradición investigativa en educación y pedagogía ha crecido influida por escuelas de pensamiento que se consolidaron en el siglo XIX europeo y también las pedagogías críticas de arraigo latinoamericano, esas escuela suelen ser nombradas como culturas pedagógicas en su triple procedencia: germánica, francófona, anglosajona y latinoamericana, cada una de las cuales conforma un espacio de procedencia teórica y documental para la investigación. En ese sentido, podrían darle cierta validez al planteamiento de Thomas Kuhn, al considerar a los paradigmas "como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1992).

En el paradigma de las llamadas ciencias de la educación, su lugar se ha producido a partir de la intersección de un conjunto de disciplinas: la filosofía, la psicología, la sociología, la historia, la antropología, la economía, las ciencias políticas, la administración, entre otras, que abordan desde sus propias especificidades un objeto llamado educación. Según Mialaret "las ciencias de la educación están constituidas por un conjunto de disciplinas que

estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos" (1977, p. 32); es decir, delimitan los factores que se pueden poner en relación para analizar y comprender lo educativo como fenómeno. Desde la postura francófona la educación se entiende en un sentido muy amplio, mucho más allá de las prácticas cotidianas del aula o de los ámbitos educativos específicos.

La tradición alemana de la *bildung* sostiene la necesidad de una unidad disciplinaria, presidida por la filosofía como fuente normativa que deriva sus postulados del idealismo y del historicismo; al recuperar argumentos de Kant, Herbart y Dilthey pero conservando ciertos matices de diferencia, conforman un postulado que equipara pedagogía con ciencia de la educación, es decir, que se enlaza la educación como hecho humano y social con la pedagogía como la ciencia ocupada de su estudio. Este paradigma, al privilegiar el estudio de los fenómenos educativos desde orientaciones claramente unificadoras, ubica al profesor en un lugar privilegiado, porque estaría llamado a pensar los problemas educativos a partir de compromisos ideológicos y filosóficos.

En la tradición anglosajona, que se desarrolló bajo la influencia de Dewey, la pedagogía deja de ser una ciencia universal para situarse como disciplina de carácter práctico. Esta perspectiva es susceptible de adjetivación en términos de pragmatismo, evolucionismo y empirismo. El pragmatismo sostiene que solo en la lucha de los organismos inteligentes con el ambiente que los rodea es donde las teorías y los datos adquieren relevancia. Rechaza, por tanto, la existencia de verdades absolutas o, lo que es lo mismo, significados invariables; las ideas son provisionales y están sujetas al cambio; insiste en la valoración de las experiencias como la mejor manera de caracterizar la verdad o el significado de las cosas. Como teoría educativa está profundamente emparentada con la psicología experimental y la sociología funcionalista. La tradición anglosajona une, bajo el nombre de educación, la práctica y la disciplina que la estudia; es decir, concibe la necesidad de un discurso teórico que al mismo tiempo es una apuesta racional y

gobernable, por eso su despliegue en teorías del currículo, de la planeación y del control funcional.

Próximas a estas tradiciones en América Latina se ha configurado, en fecha más reciente, una corriente crítica de educación. De este modo la educación constituye no solo una crítica del sistema social vigente, con sus pedagogías conservadoras y domesticadoras, sino también una práctica política emancipatoria de arraigo en los debates investigativos universitarios. La educación se convierte así en la herramienta indispensable de toda comunidad, una máxima que repiten tanto los educadores populares como los expertos del agenciamiento internacional.

Estos paradigmas crean discursos que suelen mostrarse como excesivamente racionalizados, sirven además para organizar instituciones. No se puede obviar el hecho de que las instituciones se especializan en integrar lo disperso y reproducir lo validado como verdad. En esta dirección, la epistemología, la historia y la filosofía han sido también construcciones universitarias, han avanzado o retrocedido, según sea el caso, a partir de la investigación profesional, del ejercicio académico, de la vida que entra y sale de las aulas, que piensa la escuela y sus prácticas.

En todo caso esas formas de trabajo nos abren al porvenir. Rorty decía que es propio del trabajo filosófico "intentar posibilidades especulativas que exceden nuestro alcance presente, pero que de todos modos pueden ser nuestro futuro" (1988, p. 59). Gesto intelectual que revalora una idea nietzscheana: *ningún sustituto para la teoría*.

Alberto Martínez Boom,
Alexander Ruiz Silva y Germán Vargas Guillén

Bogotá, enero de 2017

Referencias

Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Morey, M. (1988). *El orden de los acontecimientos. Sobre el saber narrativo*. Barcelona: Península.

Rorty, R. (1988). Foucault y la epistemología. En D. Couzens. *Foucault* (pp. 51-60). Buenos Aires: Nueva Visión.

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

La pedagogía como acontecimiento

Alberto Martínez Boom

Esta es una cátedra sobre epistemología de la pedagogía pensada desde un doctorado en educación. Reúne algunas de las diversas perspectivas llamadas a desbrozar un objeto intrincado en el que se entretejen planos a la vez políticos, filosóficos e históricos. Opera también como un lugar capaz de exponer varias de las opciones teóricas y metodológicas usadas para dar cuenta de esta relación: el análisis de discursos, la historia de conceptos, el comentario de textos, la cuantificación estadística, la revisión histórica, el enfoque comparado. Una combinatoria de trayectorias, dirigidas por investigadores con mucha solvencia intelectual que intentan componer argumentos posibles capaces de avizorar escenarios intelectuales para problematizar rigurosamente la actualidad de la pedagogía o lo que queda de ella, es decir, una suerte de campo conceptual de experimentación política en pedagogía en sus relaciones con la educación, la escuela, los maestros y los saberes.

Más allá del Perogrullo, enfatizo ante ustedes que se trata de una cátedra de pedagogía en una universidad pedagógica que además es pública, es decir, una institución que ventila sus asuntos a la luz pública. Gesto que señala, además, que entre nosotros la educación no coincide con el negocio del que habla tanto mercachifle que pulula por tantas partes y que son capaces de trocar su valor en dinero. Ha sido un exagerado contubernio el que permite

y ha permitido que este mal triunfe, no es aceptable para una sociedad que se pretenda decente dejar que la educación, la salud y la vida misma muten a burdo negocio, esa aceptación resulta en sí misma sintomática de una patología colectiva.

Quizá una generación como la mía pueda advertir mejor que los investigadores recientes los efectos de algunos de los desafíos y retos que publicitan con tanto desparpajo los mercenarios del aprendizaje. En este sentido, podemos estar más o menos seguros de que existen dos campos generales que hegemonizan y campean el espacio donde desarrollamos nuestro trabajo intelectual: primero, el campo general de la educación, que encuentra en el agenciamiento internacional su ruta de validación política, jurídica y epistémica; y segundo, el campo general del aprendizaje que actualiza sus funciones y procedimientos en términos de capitalización.

Mirémoslo muy rápidamente, pero con cierto detalle. Si bien el término educación alude a una cuestión social, general, de interés, tanto para los individuos como para las instituciones y los discursos, la investigación sobre la conceptualización de la educación producida por los organismos internacionales es poco criticada y goza de muchísima aceptación y prestigio.

La educación, tal como la entiende el agenciamiento trasnacional, adquiere valor en la medida en que se conecta con los sistemas globales de producción, información, consumo e innovación. Tales sistemas poseen tanta influencia e importancia que se han constituido en el régimen de verdad sobre el maestro, sobre el sistema educativo, sobre los derechos, incluso sobre la orientación general del desarrollo. La dinámica que produce y valida lo que hay que saber de la educación en el mundo se fabrica con sumo detalle, desde congresos internacionales a través de reuniones de ministros, pero también de expertos que ayudan a fabricar el consenso y terminan elaborando documentos de amplia difusión que se organizan como insumos para la gestión de políticas públicas regionales, nacionales y trasnacionales. Documentos que pretendiendo

resolver los problemas del mundo terminan por tercerizarlo todo y convertir la educación en un asunto de capitalización.

Parapetados en los enfoques de educación inclusiva, para todos y equitativa, los organismos se erigieron en la principal fuente de creación, difusión y legitimación de modelos educativos a escala mundial. No es extraño que nos pongan como paradigmas de referencia a Finlandia, a las pruebas Pisa, etc. Es claro entonces que pulula en la actual visión ampliada de la educación una serie de retóricas centradas en el aprender a aprender, la evaluación y la calidad que dificultan y banalizan la opción conceptual por la enseñanza y por la pedagogía.

La sociedad actual tiende a cambiar los controles sobre el tiempo y sobre el espacio, es decir, introduce otra velocidad. Desde informes como *Aprender a ser, la educación del futuro*, se dice que "en el hecho educativo, el acto de enseñar cede paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto" (Faure *et al.*, 1973, p. 241). Se trata, claro está, de un procedimiento poco ingenuo en el que se subjetiviza lo que se quiere capturar, por ejemplo, la creatividad individual, que será capturada en los límites de lo que llaman innovación, lo mismo ocurre en la mutación que sufre el pensamiento en las derivas del aprendizaje, al final solo es interrogar estos procedimientos para poder advertir sus fisuras y mezquindades.

Ahora bien, cabe advertir que lo que ocurre con la educación no es el resultado de un solo factor y que analizar su presente supone un ejercicio arriesgado. Ya no se trata de debatir si la educación es o no una mercancía, desde luego que lo es, lo que necesitamos es una mirada más sofisticada para poder dar cuenta de las mutaciones y las demandas exigidas por el capitalismo contemporáneo. Se necesita un tipo de análisis diferente para pensar estas formas de control sobre la vida cotidiana de los maestros, de las escuelas y de las universidades, control que parte de asumir que somos sujetos libres pero modulables. En lugar de formas brutales de dominación, el gobierno que nos dirige actúa sobre nuestro deseo y libertad.

Asistimos a la formación de una nueva forma educativa que podríamos nombrar como educación emergente. Esta novedad ya no se concentra en acabar con el analfabetismo, ni vislumbra la eliminación de la ignorancia como condición para proteger la expectativa de una educación para todos. Antes bien, se ocupa de nuestra capacidad, cada día mayor, de autoregularnos (auto-educarnos) a través de verbos menos evidentes pero más acelerados capaces de hacer cambiar el tiempo, el espacio y la velocidad de las prácticas educativas: gestionar, controlar, modificar, redefinir y modular nuestra propia capacidad de aprender a aprender.

El tesoro del que habla el *Informe Delors* (1996) ya no consiste en la formación de un ciudadano útil, sino de un sujeto, que, a partir de ahora, podrá hacerse cargo de sus propias necesidades y expectativas de aprendizaje en un mundo altamente competitivo. Aprender a competir pone en escena nuestra existencia en un mundo mucho más complejo y, por cierto, cada vez más hostil, que se expresaría en esta frase de Lyotard: "Sed operativos y competitivos o desapareced" (1987, p. 4).

Semejante capitalización expresa un nuevo valor edu-económico en la constitución de nosotros mismos, edu-valor que alude a un aumento de la propia educación, se dice que el hombre actual se educa en todo y todo lo educa. He nombrado en un trabajo anterior esta obsesión del aprender a aprender con el término *educapital*. ¿Cómo actúa el educapital? De manera muy sencilla diría que busca incrementar todo lo puede capitalizar actuando sobre cada individuo, es decir, tratando de minimizar en cada individuo aquello que va a hacer decrecer ese capital y tratando de aumentar en cada individuo aquello que va a incrementar ese capital. El cerebro humano devino capital. Es a través de la modulación individual y de maximizar las capacidades de cada individuo para tomar elecciones en su propio interés como se produce el máximo beneficio para la sociedad, o mejor para la economía. Esta actualización de la ética utilitaria muestra que existe una transacción constante entre lo individual y lo colectivo. Se trata de una nueva manera de gobernar, no a través de

la sociedad, sino a través del individuo y del uso de las elecciones del individuo. El educapital pone en relación tres factores estratégicos: la inclusión, el capital y el aprendizaje.

Vivimos un tiempo de mutaciones que suele confundirnos y llevarnos al extremo; por un lado, parece que se habla mucho de pedagogía, la tenemos para la paz, la inclusión, el conflicto, el posconflicto, la diferencia, el acompañamiento, el semáforo, incluso en versión *light* y versión *fashion*, la lista podría seguir; pero también, por otro lado, pululan discursos que desconocen la pedagogía por completo, o que la adjetivan como algo pedagógico sin lograr sopesar ninguno de sus registros conceptuales. Esa dispersión, esa ambigüedad pone en evidencia una sutil estética de la desaparición de la pedagogía en la que no logramos estar muy seguros de lo que desaparece y se desdibuja, pero tampoco de lo que emerge y muta.

Ahora bien, no siempre las cosas han sido valoradas así. Si dotamos de historia el análisis podemos encontrar momentos en los que las preocupaciones educativas se dirigían a otras aspiraciones. Así, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en Colombia, dos corrientes se disputaban el privilegio discursivo en lo pedagógico: la pedagogía católica y la pedagogía activa; no obstante, habría que advertir que sus diferencias no fueron tan marcadas y que el bricolaje pasó por ambas. La Iglesia católica apropio de manera específica aspectos de la pedagogía activa y las puso a funcionar al tiempo que la expropiaba de toda interrogación filosófica que era central en el horizonte activo. Es importante anotar que las críticas a la pedagogía tradicional dada en la educación formal se expresaron mediante experiencias institucionales que buscaban adaptar la pedagogía europea o norteamericana a nuestro medio. En todo caso, el debate aquí fue pedagógico, es decir que pasaba por disputas acerca de la formación, el pensamiento, la potencia del maestro y la democracia.

Décadas más tarde, a finales de los cuarenta y comienzos de los cincuenta, asistimos a otro desplazamiento del problema de la educación, desplazamiento que supuso cierta destitución de la pedagogía al ponerse en marcha las prácticas de la tecnología

instruccional, el diseño instruccional y la tecnología educativa. Esta variación introdujo criterios de racionalización de la acción educativa que convirtieron la planeación y la evaluación en prácticas permanentes de una educación más controlable. Lo paradójico de estos discursos modernizadores en nuestra historia cultural fue que sirvieron de acicate al Movimiento Pedagógico que surgió precisamente como crítica a estas formas de racionalidad calculante.

El Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos de los años ochenta y noventa, tal vez sin paralelo en otros países de América Latina, estuvo ligado a un tipo de movilización que se interrogó por quienes eran los maestros, cuestión que dio paso a formas de lucha menos verticales contra el Estado, nuevas formas de resistencia más horizontales que los enfrentaban con formas de gobierno más directas, más inmanentes y cercanas a nuestras vidas.

Este movimiento modificó radicalmente la participación en política ya que agrupó a dirigentes políticos y sindicales con profesores universitarios e intelectuales orgánicos de las universidades que lograron diversos niveles de identificación con las organizaciones magisteriales, normales, facultades, organizaciones de la sociedad civil y maestros de a pie. La irrupción del movimiento delata un entusiasmo, nombra la riqueza de una experiencia en la que la pedagogía se define como movimiento, es además acción política, acción cultural y acción estética de quienes aceptaron desubicarse. En el marco de estos encuentros se lograron visibilizar posturas académico-investigativas, que orientaron nociones de trabajo (saber pedagógico, pedagogía reconstructiva, práctica pedagógica), y posturas político-culturales en el marco de lo que algunos autores han tratado de conceptualizar como otras pedagogías.

En circunstancias algo similares puede ubicarse la Expedición Pedagógica, que emprendió un largo viaje en el que participaron miles de maestros de diferentes lugares y rincones de la geografía colombiana, y el cual entretejió vínculos de escuelas, alumnos, familias y comunidades. Se buscaba alcanzar un objetivo común: romper con la insularidad del maestro y conectarlo desde sus prácticas pedagógicas de aula, no solo con la institución escolar

en su conjunto, sino con lo local, lo regional y lo nacional, en el horizonte de propender por mayores articulaciones entre las prácticas y las políticas, entre la investigación en educación y los procesos de innovación singulares. Si algo hizo la expedición fue recuperar las experiencias pedagógicas de las comunidades, experiencias que se mapearon en un ejercicio de atlas de la pedagogía en Colombia. Bien visto, el atlas mostraba distintas maneras como el maestro se enfrentaba a los territorios y a la enseñanza en un ejercicio que se coloca en la frontera de lo normativo y de lo institucional: la *escuela río*, por ejemplo, es una invitación a pensar, a escribir, a tener algo por compartir, es decir, a constituirse como experiencia y no como simple innovación.

Tanto el movimiento como la expedición constituyeron, pues, experiencias singulares para pensar la educación contemporánea, con la cual se construye e inventa una forma de existencia diferente de la educación a como la piensa el sistema. En su condición de viaje y de movilización social por la educación, logró la exploración, el reconocimiento, la sistematización y la socialización de proyectos, prácticas y saberes pedagógicos, a partir del supuesto básico de que en nuestra sociedad existen, y han existido, una diversidad y una riqueza pedagógicas que, se hacen visibles solo en la medida en que se construyen al incorporarse como acto de pensamiento que muestra formas diferentes de hacer escuela, de ser maestro y de hacer pedagogía.

Si la pedagogía es historia y es presente significa que podemos mirar estos momentos para valorar y problematizar. Si la pedagogía ha existido en nuestra historia cultural como debate, como movimiento, como institución, como campo investigativo, como expedición, significa que su valor no es el que nos indican actualmente las agencias internacionales, las políticas del aprender a aprender, o el *pathos* esquelético del edu-capital. Su valor de antaño y su valor actualizable exigen un esfuerzo desde el pensamiento.

Abro esta reflexión porque atraviesa vitalmente la cuestión de esta cátedra, al tiempo que ayuda a ubicar su lugar y entona, con coraje, debates y tensiones que interesan. Preguntarse por las

relaciones entre epistemología y pedagogía permite advertir obstáculos epistemológicos centrales para poder diferenciar docencia, educación, escolarización y pedagogía. Hemos recorrido un camino muy largo que nos ha permitido mostrar cómo la pedagogía existe en este país en una amplia producción cuyo valor no se restringe a enfoques reproductivistas. Sabemos que "la pedagogía produce no solo condiciones de reproducción de la cultura, sino también herramientas y condiciones para dar cierta especificidad a las formas que la cultura asume" (Narodowski, 2009, p. 9), es decir que tiene efectos afirmativos: conceptuales, prácticos y estratégicos, que delatan sus posibilidades como plano de pensamiento y de problematización.

No podemos olvidar tampoco que fue una disputa por la educación en la década del 70 la que actualizó la pregunta por la pedagogía y que experiencias sociales como el movimiento de los maestros en los años 80 adquirió el nominativo de pedagógico y no de educativo por razones que superan el simple azar. Han sido necesarios varios trabajos investigativos, algunos de ellos de larga resistencia, para encuadrar mejor las preguntas. Sin pretender elaborar un examen exhaustivo valdría la pena mencionar algunos de estos.

Entre el horizonte de trayectos que cabe mencionar quisiera destacar el impacto de la obra de Olga Lucía Zuluaga Garcés. Hablar de pedagogía en Colombia sería impensable sin llamar la atención sobre lo que su trabajo intelectual efectuó. Aludo a un esfuerzo pionero en América Latina cuyos rasgos más característicos podría enumerar: primero, efectúa una reflexión histórica en sentido arqueológico; segundo, tiene por objeto las formaciones discursivas allí donde se producen, en su materialidad, como prácticas; tercero, pone en evidencia discontinuidades, quiebres, rupturas, singularidades y enrarecimientos en los objetos que investiga; cuarto, al ubicarse en un ámbito más amplio al de la disciplina produce una gnoseología capaz de explicar tanto lo social como los poderes que allí intervienen; quinto, más que una teoría de la ciencia coloca las bases para una epistemología socio-histórica del saber. No es de extrañar entonces que conceptos como

"práctica pedagógica" y "saber pedagógico" hayan servido y sean útiles como referentes para describir otras historias, en particular, esa donación —en el sentido de dar— que podemos leer en el archivo de la historia de la práctica pedagógica en Colombia.

Ubicado en otra orilla, pero ciertamente capaz de leer el aporte de una historia de la práctica pedagógica, Germán Vargas Guillen defiende un debate en el que asocia pedagogía con formación, y ya sea que se autodeleite en la misa fenomenológica, sus esquemas éticos, trascendentales y teleológicos han editado muchas páginas de fundamentación epistemológica. Al ubicarse más allá de cualquier enfoque psicológico y sociológico, Vargas traza el mapa de una cartografía del sentido y de la comprensión que resulta luminoso para dar cuenta de la enseñanza de la filosofía, y tal vez por esto, no pocas veces traduce la pedagogía en aventura filosófica.

Imagino que ha sido precisamente la pregunta por la formación la que cimentó la amistad que se profesan mutuamente Vargas con Jesús Alberto Echeverri, no obstante las diferencias superlativas de enfoque y énfasis. Mucho más próximo al trabajo de Olga Lucía, la trayectoria de Echeverri logra historizar la pedagogía como instrucción pública en el siglo XIX en Colombia, logra también actualizar el debate conceptual y narrativo del campo al reconocer que trabaja con conceptos que se producen tanto en el interior de la pedagogía como en las fronteras con otros campos; y hace finalmente que su gran obsesión, la formación de maestros, mute a metáforas, a personajes, a epístolas, a dispositivo comprensivo capaz de afectar los procesos de reestructuración de las escuelas normales en Antioquia, pero también otras prácticas formativas que bien pueden adquirir la forma de una Facultad de Educación o de una revista.

Por su parte, Carlos Ernesto Noguera ahonda con insistencia en las relaciones que conectan prácticas de gobierno con prácticas pedagógicas, y propone una relectura de conceptos como *institutio, eruditio, doctrina* y *disciplina* que resultan claves para reubicar las tradiciones teóricas de la pedagogía moderna, pero también sirven para dar cuenta del predominio actual del aprendizaje sobre la

enseñanza. Desde su orilla, Armando Zambrano Leal defiende el concepto de pedagogía como una delimitación construida sobre una triada de registros: prácticos, reflexivos y políticos; en el primero, ubica la enseñanza y los aprendizajes; en el segundo, coloca los valores del acto educativo, y en el tercero, vincula la función social de la educación y de la institución escolar.

Los trabajos de Alejandro Álvarez Gallego articulan todo un archivo de los saberes escolares en Colombia, cuya genealogía sirve para dar cuenta de conceptos y prácticas capaces de explicar y poner en relación la escuela con la ciudadanía, la pedagogía con la nación, la educación con la ciudad que educa. No puedo dejar de mencionar, en este miramiento poco exhaustivo, a Carlos Eduardo Vasco, su periplo desde los modelos sistémicos que daban cuenta tanto de procesos educativos como de procesos formativos, y su más reciente mutación en un artículo conjunto (Vasco, Martínez Boom y Vasco, 2008) hacia la perspectiva de un pensamiento pedagógico sobre la pedagogía y la didáctica.

Lejos de quienes se ubican en el lugar de la resistencia a ultranza, pero también sin profesar interés alguno por cualquier forma de añoranza o de voluntarismo, podemos preguntar: ¿qué potencias se pueden valorar en la pedagogía actual? ¿Cuáles son hoy sus objetos? ¿Por qué lugares circula? ¿Qué la abre a la sociedad? ¿Dice aún algo sobre la autonomía y el ejercicio político de los maestros? ¿Qué inmanencias especifica?

Quizá sea absurdo buscar una epistemología que sirva a la pedagogía como centro de referencia o como fundamento de sí. Ha pasado un siglo desde el aporte de Federico y apenas sí logramos descifrar algunos de sus fragmentos más demoledores: son falsas las unidades que suponen decir verdad amparados en un suelo epistemológico, o como lo expresa Mèlich:

> Tradicionalmente la ontología, la epistemología y la moral han necesitado fabricar un punto arquimédico del conocimiento y de la acción para obtener seguridad en el pensar, en el decir y en el hacer, pero para Nietzsche todo eso no será más que una falacia. (2008, p. 36).

Es precisamente desde los avatares del pensamiento que puedo lanzarles la posibilidad de pensar la pedagogía como multiplicidad histórica, es decir, insistir en unos planos de análisis en dirección a algo más que la validez; planos de multiplicidad, inmanencia y contingencia que nos permitan reconocer potencias allí donde las hay. No faltará quienes busquen leer esta ampliación del horizonte como ruta legitimadora a cualquier cosa, a cualquier pedagogía *light,* por el contrario, la invitación es a agotar lo impensado porque no estamos condenados a pensar como la hace el educapital, los agenciamientos internacionales, el sindicalismo, las pedagogías emancipadoras o los neopopulismos actuales.

Pensada como multiplicidad, la pedagogía tendría diferentes maneras de ser, lo cual implica que debido a la multiplicidad de relaciones que la atraviesan, esta no puede hallar sino múltiples maneras heterogéneas de ser. Existe mínimamente como disciplina, como saber, como práctica. Su multiplicidad permite romper con su linealidad histórica y logra que su devenir sea una pluralidad heterogénea que puede funcionar como microdispositivos. Lo múltiple permitiría una nueva lectura de las relaciones dadas entre una única pedagogía y las diversas pedagogías emergentes en la actualidad, sin que eso signifique que cualquier cosa es pedagogía.

La pedagogía entendida como inmanencia se presenta como un saber constitutivo de fuerza política y estética. La inmanencia puede ser pensada como una propiedad del lenguaje que desborda el orden realista de la representación y la referencia para abrirse a la posibilidad indefinida de la nominación y la metáfora. Por su inmanencia, la pedagogía se torna potencia "potencia de lo pensado, pero sobre todo potencia de lo impensado", pues todo pensamiento implica un desplazamiento.

Según Virilio (1997), las nuevas tecnologías son portadoras de un cierto tipo de accidente que ya no es local, pues hasta ahora la historia se escribía en tiempo local, tiempo único; pero, la velocidad se ha instalado como imperativo, un estudio de lo político y de la pedagogía no puede hacerse sin sopesar las contingencias

de la velocidad. Importa saber cuáles son los alcances e implicaciones de este cambio, es decir, de la relación entre pedagogía y el tiempo real que se reconfigura con la cibernética y la virtualidad.

He aquí tres posibles dimensiones de existencia contemporánea de la pedagogía en nuestro país[1]: 1) la dimensión de la pedagogía como multiplicidad, entendida en perspectiva de apertura hacia la heterogeneidad que se abre a una relación con el pensamiento para conectar la pedagogía con la política, el conocimiento y el saber, desde tres planos: 1) la producción de pensamiento, la producción de conocimiento y la producción de saber pedagógico; 2) la dimensión de la pedagogía como inmanencia, donde se problematiza la función política de la pedagogía en un aquí y en ahora específicos, y 3) la dimensión de la pedagogía como contingencia, que la presenta a su vez como narrativa e historia.

Referencias

Faure, E. *et al.* (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza, Unesco.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Unesco.

Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Martínez Boom, A., y Peñuela, D. M. (2009). Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia. En A. Martínez Boom y F. Peña. (Comp). *Instancia y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 335-368). Bogotá: San Buenaventura.

Mélich, J. C. (2008). Filosofía de la educación en la postmodernidad. En G. Hoyos. (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 35-53). Madrid: Trotta.

1 Una versión ampliada de esta conceptualización se puede hallar en el libro *Instancia y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*, en particular en el capítulo "Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia" (Martínez Boom y Peñuela, 2009).

Narodowski, M. (2009). Prólogo. En A. Martínez Boom y F. Peña. (Comp.) *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 7-10). Bogotá: Editorial. Bonaventuriana.

Vasco, C. E.; Martínez Boom, A. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos. (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp. 99-127) . Madrid: Trotta.

Virilio, P. (1997). *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.

La epistemología de la pedagogía o el feliz encanto de lo inútil

Alexander Ruiz Silva

Ningún modo de educar y ninguna teoría sobre en qué educar, cómo educar y con qué propósitos es independiente del devenir histórico de las instituciones en las que la educación tiene lugar o del contexto sociocultural que enmarca y dota de sentido las elaboraciones conceptuales que sobre esta se llevan a cabo. Quizás por ello, todo intento de fundamentación teórica de la pedagogía se encuentra más allá del alcance de la historia, la lógica y la filosofía de la ciencia, que es como tradicionalmente suele llamarse a la epistemología.

Aunque no haya consensos irrebatibles sobre el objeto de conocimiento de la pedagogía, históricamente se han ido estableciendo algunos acuerdos básicos. Si procedemos por reducción al absurdo, podemos establecer que su objeto no es el aprendizaje, de hecho, de esto se encarga o se ha encargado una de las bien o mal llamadas ciencias de la educación: la psicología, bien sea la psicología del aprendizaje, la psicología cognitiva o más recientemente —en las últimas tres décadas— la psicología social, algunos de sus desarrollos específicos, como por ejemplo, la teoría de las representaciones sociales y la teoría del cambio conceptual, entre otros.

El objeto central de la pedagogía tampoco son las mediaciones, los dispositivos o meras técnicas educacionales. Si asumimos, además, que la pedagogía no se ocupa de la enorme cantidad de asuntos que conciernen a la educación —no tenemos

lugar acá para ocuparnos de las distinciones y delimitaciones del caso—, el espectro de candidatos a objeto de conocimiento se reduce de manera palmaria.

Sin embargo, no parece necesario llevar al extremo el recurso aristotélico de acercamiento a lo que una cosa es, explorando y descubriendo lo que no es, para encontrarnos frente al asunto de la enseñanza, aunque, por supuesto, nos vemos obligados a avanzar en la justificación de esta demarcación, veamos:

El término *enseñanza* comporta una enorme complejidad, incluso en su enunciación más básica: alguien enseña algo a alguien de una manera determinada. Si procedemos de modo analítico, hay al menos dos sujetos involucrados, quien enseña, que aquí llamaremos *maestro,* y quien es ensañado o educado por este, que aquí llamaremos *alumno*[1]*;* también hay algo que es enseñado: un contenido, un conocimiento, un saber; pero, además, existe una manera, un estilo, un modo a través del cual se enseña lo que es

1 He optado por usar los términos maestro y alumno y no otros relacionados en el mundo de la educación y la pedagogía tales como profesor, docente, instructor, educador, de un lado o discípulo, aprendíz, estudiante, educando, del otro, que enlazan relaciones institucionales y roles sociales de diversa índole. Para el caso, el término maestro representa a un sujeto investido de autoridad para enseñar, para guiar en la iniciación o perfeccionamiento en las artes, los oficios, en una doctrina de pensamiento o en las ciencias; así, por ejemplo, en la escolástica medieval se consideraba su voz como un referente de obligada consideración, la expresión: magister dixit significó no la imposición arbitraria e incuestionada de su punto de vista, como tradicionalmente se lo ha interpretado, sino la apelación a la autoridad de un saber y de una posición frente al saber que permite dirimir controversias, tomar decisiones prudentes, elegir cursos de acción. Esta figuración del maestro está presente, entre otras obras, en la novela de Herman Hesse, El juego de los abalorios, en la que un docto y hábil biógrafo narra la vida de Josef Knechts, el magister ludi (el maestro del juego) de una orden culta que intenta estabecer relaciones entre los distintos saberes de la humanidad. Aquí, en la figura del maestro se juntan la pasión por el conocimiento con el deseo del goce vinculado a acciones como desvelar, descubrir, combinar y vivenciar. El término alumno, por su parte, ha sido objeto de las mayores confusiones, a partir de una falsa y difundida etimología en la que alumno sería aquel que carece completamente de luz —lumen (obertura o luz)—, razón por la cual se encuentra en la más profunda ignorancia. El término realmente proviene del latin alumnus, que es a su vez participio pasivo de alere, que significa 'alimentarse, sostener, incrementar, fortalecer'. Por tanto, alumno es aquel que es educado, cuidado, promovido por otro u otros, que para el caso serían sus maestros.

objeto de enseñanza. En suma: si la enseñanza es el objeto de conocimiento de la pedagogía, también lo es el conocimiento sobre su historicidad y sobre sus formas de configuración.

Agreguemos a la preocupación por el qué, el cómo y los sujetos de la enseñanza el asunto de los efectos producidos en maestros y alumnos por este tipo de práctica. Vale la pena enfatizar que los efectos de la enseñanza son, en buena medida y por principio, impredecibles. Pero, recapitulemos: es un lugar común decir, en este orden del discurso y de las prácticas, que las cosas que se hacen son tan importantes como la manera como se hacen, en otras palabras, lo que se enseña es tan importante como el método mediante el cual algo es enseñado. Está claro que este objeto de conocimiento es complejo, compuesto, híbrido; no a la manera de un agregado de cosas disímiles, sino como algo que es así en su constitución original. Ahora bien, si por *efectos* entendemos no resultados medibles, cuantificables, esto es, datos, sino derivaciones y repercusiones indeterminadas en la formación de quienes participan de la práctica pedagógica —de la experiencia de enseñanza—, tenemos que admitir que se trata de un tipo de conocimiento en absoluto inocuo: produce efectos en el mundo; en el mundo material de las instituciones, de las cosas, de las imágenes requeridas para su despliegue; en el mundo subjetivo de los participantes y en el mundo social y simbólico que los contiene a ambos y les confiere significado.

La pedagogía, insistimos, enlaza el quién, el qué, el cómo y los efectos en el mundo, previsibles e imprevisibles de la enseñanza, pero, además, sus prácticas están o suelen estar articuladas por propósitos. Las prácticas de enseñanza no son el resultado de la pura espontaneidad, los maestros las dotan de sentido, de manera tácita o manifiesta.

La enseñanza de un saber, de una mixtura de conocimientos y experiencias de las ciencias, las artes, la cultura, y el saber sobre la enseñanza o, más preciso sería decir, sobre la práctica de la

enseñanza constituye el objeto heterogéneo de la pedagogía.[2] Pero, y entonces, ¿cuál sería propiamente el objeto de la epistemología de la pedagogía?

Hagamos un balance general de lo hasta ahora dicho: hemos hecho una alusión general a la práctica pedagógica o práctica de la enseñanza. En términos analíticos es lo que suele denominarse *conocimiento de primer orden*. También hemos hecho mención del ámbito teórico o disciplinar que se encarga de su estudio, conceptualización, pensamiento y reconstrucción: la pedagogía. Siguiendo la jerga, el juego de lenguaje que nos propone la epistemología este sería un *conocimiento de segundo orden*. Realmente, todas las disciplinas teóricas lo son —no estamos frente a una conclusión precisamente novedosa o abrumadora—. Por su parte, la reflexión y análisis de los alcances y límites del conocimiento pedagógico sería, algo así, como un conocimiento de tercer orden, para el caso, la epistemología.

Entre sus criterios de legitimación esta meta-disciplina siempre exigió a los demás campos del conocimiento mantener, actualizar el recurso de la neutralidad valorativa. Así, por ejemplo, quien decidiera convertir su propia práctica pedagógica *(saber de primer orden)* en objeto de conceptualización *(saber de segundo orden)* tendría que ser desaconsejado en su propósito, pues nadie es un buen juez de una práctica si es juez y parte de la misma. Se supone, en principio, que no hay o no puede haber peor pedagogo, esto es, teórico de *primer* y de *segundo orden* que quien intenta convertir su propia práctica de enseñanza en criterio o baremo de las demás. Su juicio estaría viciado de subjetividad, podría ser o bien demasiado generoso o bien demasiado inclemente sobre sí mismo y sobre su lugar en el proceso de generación de conocimiento.

2 En importantes trabajos del campo de la educación y la pedagogía se considera a la enseñanza como la principal fuente de saber de este ámbito disciplinar. Al respecto, véase Vasco, Martínez y Vasco (2008); Martínez (2014a y 2014b); Noguera (2012 y 2014), entre otros.

Pero ni la neutralidad valorativa ni el objetivismo extremo que conduce a la suspensión, al borramiento del sujeto que genera conocimiento, tiene lugar en nuestro ámbito central de indagación: la pedagogía. Ríos de tinta han corrido bajo el puente de las disciplinas teóricas desde la segunda mitad del siglo xx hasta hoy, en relación con el estatuto teórico y el lugar académico de las ciencias del espíritu y la cultura, sobre lo cual es innecesario emprender aquí detalladas reconstrucciones.

La pregunta inevitable a esta altura de la exposición es si los distintos campos conceptuales o disciplinas teóricas requieren hoy de un conocimiento sobre sus modos de construcción de conocimiento que, como hemos dicho antes, sería un *conocimiento de tercer orden*. La respuesta que podemos anticipar es que no lo necesitan en absoluto. La hipótesis sobre la que se sostiene esta aseveración —para seguir hablando en términos analíticos— es que las mismas disciplinas se encargan de llevar a cabo una reflexión sistemática sobre sus propios modos de producción de saber. Pero, para no pasar por gratuito aguafiestas, bien vale la pena desarrollar este planteamiento de manera más detallada.

La epistemología fue la descendiente más aventajada y soberbia tanto de la filosofía clásica como de la modernidad y la hermana más popular y célebre de la filosofía analítica.[3] Durante el siglo xx, no obstante, tuvo una muerte lánguida. Ante el inusitado desarrollo en este siglo de las ciencias sociales, las

3 No quiero dejar pasar la oportunidad de referirme a uno de los muchos sentidos del término popularidad. En la reciente película de Gonzaléz Iñárritu: Birdman (ganadora del Oscar al mejor filme de 2014) hay una escena en un bar entre los dos actores principales de esta historia, quienes con muchas tensiones preparan una obra teatral que pronto será estrenada en Broadway. Un tercero, un fan, se les acerca, le pide a uno de los actores que le tome una foto con el otro y le alcanza su cámara fotográfica. Quien toma la foto es, según el guión de la película, reconocido por los especialistas como un gran actor (se trata del personaje interpretado por Edward Norton), pero desconocido entre el público más amplio; quien es fotografiado junto al fan es un actor poco apreciado por la crítica, pero muy popular por el éxito de su películas comerciales (se trata del personaje encarnado por Michael Keaton). Luego de tomar la foto, con la amargura propia de la injusticia padecida, el talentoso pero ignoto actor le dice a su colega: "La popularidad es la hermana puta del prestigio".

humanidades y la pedagogía, la epistemología apareció en escena para establecer demarcaciones fuertes en las distintas formas de generación de conocimiento, entre las ciencias naturales (la joya de la corona: la física) y las otras. Así, se ocupó de preguntas tales como ¿qué es el conocimiento científico y qué no?, ¿qué condiciones debe cumplir un ámbito de indagación para ser considerado ciencia?, ¿qué lugar ocupa el método en la generación de conocimiento válido y confiable?

Se trató de preguntas importantes, en su momento, que fueron objeto de atención, reflexión y estudio desde la confluencia de dos grandes ámbitos teóricos: la filosofía y la historia (la filosofía del conocimiento y la historia de la ciencia). La epistemología quiso así asumir el papel que otrora se auto adjudicara la filosofía frente a todas las formas de conocimiento humano, especialmente en la modernidad, esto es, un saber rector, vigilante del cumplimiento de criterios de racionalidad y razonabilidad de toda doctrina de pensamiento y de todo discurso organizado; una especie de maquina conceptual que creaba, recreaba y administraba todas las taxonomías del saber. Pero esa nave empezó a hacer agua en el momento más estelar de su navegación, en pleno apogeo.

En 1949, Gilbert Ryle escribió su famoso libro *El concepto de lo mental*. Influenciado por el pensamiento de Wittgenstein, Ryle fue fiel a la tesis neopositivista de que los principales problemas de la filosofía se podrían encarar mediante un análisis lógico del lenguaje, desde el cual se aplicaba una especie de "terapéutica" para la atención y eliminación de falsos problemas. Posturas como la de Ryle le otorgaban un lugar privilegiado a la epistemología y un futuro promisorio. Pronto se erigió en una especie de brazo armado de la filosofía orientada a dar cuenta del origen, el alcance, los límites, la lógica y el orden del conocimiento. De este modo, sus principales representantes, vinculados a la vieja tradición anglosajona del empirismo, se tomaron confianza y pronto consideraron que su oficio los habilitaba para reconocer o no

evidencia en las proposiciones de cada ámbito de indagación, de tal modo que las formulaciones nucleares debían permitir identificar lo que se puede conocer, *lo que es el caso*, así como el análisis del método, del sistema de reglas para la producción de cada caso. De este modo, el saber qué y el saber cómo cayeron bajo su dominio.

Sin embargo, fue el mismo Ryle, uno de los padres putativos de la epistemología contemporánea, quien contribuyó sin quererlo al desamparo de la criatura. En la base misma de sus planteamientos, la epistemología habría nacido de la filosofía del lenguaje y se habría resuelto en ella, entregando la posta a la filosofía de la mente, que hoy reedita su vigencia (Bechtel, 1988; Priest, 1994; Searle, 1994).

Pero, hagamos un rápido viaje en el tiempo y vayamos a su punto de partida. El interés por construir una teoría del conocimiento verdadero se puede rastrear hasta la Grecia clásica. Hay consenso entre los filósofos de distintas épocas respecto a que el texto que inaugura esta preocupación es el diálogo *Teeteto* de Platón. Dicho texto, reinterpretado en términos analíticos, postula un modelo tripartito del conocimiento. Se lo denomina así dado que establece tres condiciones necesarias y suficientes para afirmar que un enunciado es epistémico, es decir, que un sujeto conoce algo. Tal modelo gozaba de consenso general entre los epistemólogos. La fomulación en téminos propocisionales era la siguiente:

Un sujeto *S* sabe que *P* (siendo *P* una proposición sobre el mundo), si y solo si:

1) *P* es verdadera, *P* es el caso;

2) *S* cree que *P* y

3) *S* tiene una justificación para creer que *P* es verdadera.

Como es sabido, las dos primeras premisas no plantean mayor dificultad para su aceptación, puesto que no es posible concebir algo como falso mientras creamos que podemos concerlo. No obstante, no sucede lo mismo con la tercera condición del

modelo tripartito: ¿cuál es el baremo que me permite medir el grado de justificación de una creencia?, ¿de qué manera se relaciona la justificación de la creencia con su verdad? A pesar de los interrogantes que suscita la tercera premisa, este fue el modelo dominante hasta 1963, cuando Edmund Gettier presentó una serie de contraejemplos o experimentos mentales que satisfacen las tres condiciones, pero que aún así no podríamos considerar conocimiento. En palabras de Gettier (1974, p. 223):

> La evidencia y el razonamiento por el cual justificamos una creencia pueden implicar inequívocamente que esa creencia sea verdadera, aunque de hecho no lo sea. Es decir, es posible justificar algo falso. Si se acepta una creencia verdadera y justificada, también se acepta como verdadera y justificada otra creencia que derive o esté implicada en la primera.

Más allá de las particularidades de los casos o problemas, el punto central de la argumentación de Gettier (que no reproduciremos aquí por falta de espacio) es que una creencia verdadera y justificada puede no ser conocimiento, en la medida en que, en algunos casos, la relación que se establece entre la verdad de la creencia y su justificación es producto del azar, por lo que es necesario un análsis conceptual distinto para definir el conocimiento.

Este golpe fue letal para la epistemología[4]. El horizonte de la "ciencia mayor", encargada de teorizar sobre el conocimiento y de esclarecer qué es y qué no es conocimiento, se vio completamente minado y su supremacía, construida durante algo más de 25 siglos y reeditada, con nuevos bríos en la primera mitad del siglo XX, comenzó a desdibujarse.

4 Aunque algunos filósofos de la ciencia trataron de defender el modelo lógico que la sostenía, agregando una o más premisas desde las que se pudiera objetar o evitar los problemas Gettier, dentro del umbral de lo que se podría considerar conocimiento verdadero o evidente, entre cuyos intentos se destacan el coherentismo y el fundacionalismo, sus alternativas al problema en cuestión no alcanzaron mayor consenso ni entre defensores ni entre los detractores del modelo.

Rorty contribuyó, igualmente, a la deconstrucción del papel de la filosofía como fundamento último de los demás saberes. En 1979, a este filósofo norteamericano, la idea de una teoría del conocimiento que hace las veces de imagen de la mente como espejo de la naturaleza le resultaba insostenible:

> La misma idea de una separación esencial entre filosofía y ciencia carecería de sentido sin esta afirmación de que existe un campo de estudio que es accesible únicamente al filósofo [epistemólogo] y que impone límites infranqueables a la investigación empírica. (Kalpokas, 1999, p. 258).

No es posible justificar una relación de univocidad o de correspondencia entre una serie de proposiciones y la forma como se nos da la realidad. Tenemos acceso al mundo mediante el lenguaje, configuramos el mundo simbólicamente, por lo que solo nos es posible la contrastación de creencias. El conocimiento es como el lenguaje: convencional, por tanto se hace imposible sostener una noción realista de la verdad, ni como adecuación ni como certera aproximación. Así las cosas, no tiene sentido la validación última del conocimiento por parte de una disciplina regente, prescriptiva. Se hace necesario entonces:

> Abandonar la idea de que su voz tiene derecho preferente a la atención de los demás participantes en la conversación. Sería también abandonar la idea de que existe una cosa llamada "método filosófico" o "técnica filosófica" o el "punto de vista filosófico" que permite al filósofo profesional, *ex officio,* tener opiniones interesantes sobre la respetabilidad del psicoanálisis, la legitimidad de ciertas leyes dudosas, la resolución de dilemas morales, la "seriedad" de las escuelas de historiografía o crítica literaria y otras cuestiones semejantes. (Rorty, 1979, p. 8).

Charles Taylor, entre tanto, algo más compasivo que Rorty, no da por muerta la epistemología, pero la sitúa en la sala de

cuidados intensivos, la concibe moribunda. Así, comienza su texto *La superación de la epistemología* —publicado originalmente en 1995— afirmando: "La epistemología, en otros tiempos el orgullo de la filosofía moderna, parece estar enferma hoy en día" (Taylor, 1997) y más adelante agrega que su superación significa el abandono del fundacionalismo que la intentó rehabilitar, esto es, la idea de un conocimiento que se convierte en imagen interna de la realidad externa.

Ha habido, agrega este autor, una sobre determinación de la interpretación epistemológica basada en su afinidad con el modelo mecanicista de la ciencia, con una concepción representacional del mundo y con el poderoso ideal de una certeza autorreflexiva:

> Sostenemos la inadecuación de la interpretación epistemológica y la necesidad de una nueva concepción, desde lo que mostramos que son las condiciones indispensables para que, en primer lugar, se dé algo semejante a la experiencia o a la conciencia del mundo […]. Lo que descubrimos y que subyace a nuestras representaciones del mundo —el tipo de cosas que formulamos, por ejemplo, en frases declarativas— ya no es representación, sino una cierta captación del mundo que tenemos en tanto que agentes en él. Lo cual muestra que toda interpretación epistemológica del conocimiento es errónea. Ya que este no solo consiste en imágenes internas de una realidad externa, sino que se basa en algo bastante distinto [prácticamente inasible]. (Taylor, 1997, p. 29).

Pero, entonces, ¿qué utilidad tiene hoy la epistemología para la pedagogía? Honestamente ninguna, por las razones expuestas y por otras más:

Para subsistir, para obtener el sustento diario o, incluso, para llevar una vida digna, aunque desapacible, ninguna persona necesita del arte. Ante las urgencias de la sobrevivencia, el arte es completamente irrelevante, ineficaz; pero, a mi juicio, y no estoy solo en esto, sin arte, sin la experiencia peculiar de la creación,

la imaginación, la recreación que nos provee, la existencia de los seres humanos sería mucho más desgraciada de lo que ya puede ser. Estoy lejos de afirmar que sin epistemología la pedagogía pierde su gracia o se sustrae de alguna posibilidad estética, no, ni siquiera para eso la necesita.

En realidad, hemos afirmado categóricamente que ninguna disciplina científica o académica necesita de la epistemología. En los tiempos que corren, las ciencias naturales y sociales no ponen en duda su estatuto teórico, cada una da cuenta de su propia historicidad y de sus formas de construcción de conocimiento; de hecho, algunas disciplinas han tocado las fronteras de otras y se ha ido construyendo conocimiento en la hibridación de sus objetos y métodos; contamos con innumerables ejemplos: las ciencias cognitivas, las neurociencias en las que confluyen varias disciplinas científicas o, de manera menos multitudinaria, la bioquímica, la psicolingüística, la sociolingüística, la neuropsicología, y la lista es larga, quizás no menos azarosa como la incluida en un famoso escrito de Borges, de 1952, en el que se alude a una apócrifa enciclopedia china titulada *Emporio celestial de conocimientos benévolos*[5]. En ella se presenta una curiosa taxonomía de los animales, no exenta, añade Borges, de las "ambigüedades, redundancias y deficiencias", que todo tipo de clasificación posee; animales entre los que se cuentan: "(a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos […]" (Borges, 1996, p. 84). Aunque nos sintamos tentados a considerar a la epistemología en la clasificación (m) "que acaban de romper un jarrón", tendríamos que decir que ni siquiera allí tiene lugar, que la epistemología no solo ha devenido innecesaria, sino, además, inocua.

La condición interdisciplinar o transdisciplinar, tan común en nuestros tiempos, de la definición de los objetos y métodos de investigación en las distintas áreas del conocimiento obliga a las disciplinas del saber a verse permanentemente en perspectiva, por

5 Es famosa la cita de Foucault de esta curiosa taxonomía al inicio de la introducción a su texto Las palabras y las cosas (1977).

lo que rescinden de una meta-disciplina que les sirva de caja de resonancia a sus posibilidades de legitimación teórica. Digamos, en términos más coloquiales, que las disciplinas teóricas con más o menos tradición fueron alcanzando su mayoría de edad intelectual en las últimas décadas y que hoy se encuentran lejos de necesitar la autorización o el fallo analítico de una tía decadente y fastidiosa que acaso las obligue a contestar las preguntas primordiales: ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo saber? ¿Qué me es permitido esperar?[6]

Está claro que la superación, la clausura o la muerte de la epistemología está muy lejos de dejar a la pedagogía en "la noche del concepto vacío"[7]. Una epistemología de o para la pedagogía es, como hemos defendido aquí, innecesaria e inútil. Aunque la pedagogía siempre bebió de las fuentes más antiguas y diversas y se ha regodeado en la historia de las ideas, en la que, hay que reconocerlo, la epistemología tiene un lugar; volver sobre los muertos del pasado reciente o remoto bien puede significar el intento fantástico de dar aliento vital a un cuerpo yermo: el *zombi* de la magia negra haitiana o un cuerpo hecho de materia inerte, avivado por la fuerza cósmica de la palabra: el *golem* de la cabalística judía, o bien puede representar la búsqueda de recursos conceptuales para seguir su propio camino. No deja de ser extraño que la epistemología sea invocada desde la pedagogía, como un acto de espiritismo intelectual. Quizás esto pueda tener algún valor insospechado. Alguien podría argumentar, no exento de razón, que dar voz a una legión de muertos es, justamente, a lo que nos dedicamos la mayor parte del tiempo. Quizás en ello reside el feliz encanto de lo inútil.

---

6 Como se sabe, se trata de las famososas preguntas kantianas, en relación con las posibilidades de la filosofía en sentido cosmopolita (Kant, 1784/1984). De la primera de estas preguntas daría cuenta la teoría moral, de la segunda, la crítica a la razón o teoría del conocimiento, y de la tercera, la religión.

7 Esta metáfora se la debemos a Ernst Bloch, quien hace el ejercicio mental de imaginar la situación de temor e incetidumbre que podría sentír el hombre al comienzo de los tiempos, al saberse arrojado al mundo.

Referencias

Bechtel, W. (1988). *Philosophy of Mind: An Overview for Cognitive Science*. New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bloch, E. (1984). *Entremundos en la historia de la filosofía*. Madrid: Taurus.

Borges, J. L. (1994). El idioma analítico de John Wilkins. En *Obras completas* (Tomo II). Buenos Aires: Emecé.

Foucault, M. (1977). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Gettier, E. (1974). ¿Es conocimiento la creencia verdadera justificada? En A. Phillips Griffiths, *Conocimiento y creencia*. México: FCE.

Hesse, H. (2005). *El juego de los abalorios*. Madrid: Alianza.

Kalpokas, D. (1999). ¿Superación de la epistemología o final de la filosofía? La crisis de la Filosofía en Richard Rorty. *Revista de filosofía,* 11 (22). 255-285.

Kant, I. (1784/1984). *Filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Noguera, C. (2014). La noción de "gubernamentalidad" y su utilidad para pensar las prácticas pedagógicas. En G. Vargas y A. Ruiz (Eds.), *Campo intelectual de la educación y la pedagogía* [cátedra doctoral]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A. (2014a). Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates. En G. Vargas y A. Ruiz (Eds.), *Campo intelectual de la educación y la pedagogía*. Cátedra Doctoral 1 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A. (2014b). Escuela y escolarización. Del acontecimiento al dispositivo. En A. Martínez y J. M. Bustamante (Comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento Siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Pedagógica Nacional.

Priest, S. (1994). *Teorías y filosofías de la mente*. Madrid: Cátedra.

Ryle, G. (1949/2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press

Searle, J. (1994). *Mentes, cerebros y ciencia.* Madrid: Cátedra.

Taylor, Ch. (1997). *Argumentos Filosóficos*. Barcelona: Paidós.

Vasco, C., Martínez, A., y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la educación* [Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, 29]. Madrid: Trotta.

Epistemologización de la pedagogía y las didácticas

Carlos Eduardo Vasco Uribe

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional y al Dr. Alberto Martínez Boom por la invitación a esta cátedra doctoral y a compartir este podio con las grandes figuras de la pedagogía y las didácticas, a pesar de que yo no sea una de ellas. Mi especialidad es solo el álgebra abstracta e inútil y, en particular, mi álgebra favorita, el álgebra no asociativa, es muy probablemente la más abstracta e inútil de todas las ramas de las matemáticas.

Más extraña aún se me hace tan honrosa invitación, porque en la pedagogía y la didáctica de las matemáticas, por lo menos en la del álgebra abstracta e inútil, he fracasado una y otra vez durante más de cuarenta años, pues no he logrado que ni uno solo de mis alumnos se interese por llegar a dominar mi álgebra favorita, el álgebra no asociativa. Por ello, me temo que tantos fracasos se deban a mi falta de "asociatividad" con mis colegas y amigos, que debe extenderse de alguna manera a mis estudiantes.

Me imagino que esta honrosa invitación puede deberse, más bien, a la curiosidad de mis colegas y amigos de la Universidad Pedagógica de saber si he aprendido algo sobre la pedagogía y las didácticas en mis 53 años de experiencia como docente de matemáticas y en mis 71 años de experiencia como discente de las mismas. No pude negarme a esta riesgosa rendición de cuentas, aunque le tengo mucho temor: lamentablemente, tan enorme número de años no es razón suficiente para haber aprendido algo

sobre estas apasionantes disciplinas académicas; incluso, conozco demasiados maestros que no acumulan experiencia pedagógica y didáctica, sino que se limitan a acumular años de cotización al respectivo fondo de pensiones. Espero no ser uno de ellos, en mi favor, puedo aducir los quince años de experiencia adicionales que he podido acumular desde que me jubilé como profesor emérito de la Universidad Nacional.

Tomaré como eje central de mi disertación una historia muy personal y reiteradamente autorreferente para no llamarla "egocéntrica" y "egolátrica"— de la labor de construcción de un texto escrito a seis manos con Alberto Martínez Boom y Eloísa Vasco Montoya, labor que duró casi dos años. Se trata del capítulo titulado "Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica" para el volumen 29 de la Enciclopedia Ibero-Americana de Filosofía, EIAF.

Quiero llamar la atención sobre el hecho de que esta enciclopedia no es una enciclopedia de educación, sino de filosofía, y recordar que este volumen de filosofía de la educación fue dirigido por Guillermo Hoyos, quien a su vez estaba escribiendo extensamente sobre su propia filosofía de la educación; él fue quien me invitó, o más bien me obligó, a escribir sobre la epistemología de la educación.

Espero que hayan notado en el título del capítulo que ahí no se habla de la epistemología de la educación. La primera anécdota de mi historia es la siguiente: mi mejor disculpa para evadir la responsabilidad que me encomendaba Guillermo Hoyos al pedirme un capítulo sobre la epistemología de la educación para la EIAF fue decirle de entrada que yo no lo podía escribir, porque para mí no había epistemología de la educación. Se quedó pensando y me dijo: "Escríbame un capítulo en donde explique por qué no". De poco me sirvió mi mejor disculpa.

Esta lección pública pretende una triple reconstrucción histórica: pretende reconstruir una versión muy subjetiva de la historia de la escritura de ese capítulo, a la vez que reconstruir una versión muy personal de la historia de la epistemologización de la

pedagogía y las didácticas —que no de la educación— que tal vez se podría llamar más bien "historia-ficción". Asimismo, una tercera historia todavía muy deshilvanada de mi propia reformulación conceptual de la epistemología de la pedagogía y las didácticas a partir de un texto de 1990, reformulación que está todavía en curso.

Mi herramienta teórica básica

Para esas tres narrativas trenzadas, intrincadas, inacabadas, subjetivas y reiteradamente autorreferentes —para no llamarlas "egocéntricas" y "egolátricas"— voy a hacer uso explícito de una herramienta teórica que he venido elaborando desde los años 70, cuyo refinamiento permanente he sentido como obligación moral ineludible para reparar el error garrafal e imperdonable que, en ese entonces, cometió el decano de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Colombia: nombrar como asesor del Ministerio de Educación a un profesor totalmente ignorante en asuntos de pedagogía y de didáctica de las matemáticas, y con un Ph.D. nada menos que en álgebra abstracta e inútil, para elaborar los programas de aritmética de primaria.

¡Error garrafal! ¡Misión imposible! ¿Qué sabía yo de pedagogía? No tuve más remedio que empezar a aprender pedagogía general y didáctica específica de las matemáticas a marchas forzadas, para eso necesitaba una herramienta lo suficientemente potente que me ayudara a aprender lo más rápido posible de todo lo posible: *de omni re scibili*.

Esa herramienta teórica podría llamarse, con Comenio, la *pan-pedia* o la *pan-sophia* o la *pan-episteme*, término griego para "universidad". Es tan utópica e inverosímil, que hasta a mis amigos les parece más bien "pan-pedestre", "pan-sofística" y "pan-despistémica" (¡cómo será a mis enemigos!). A pesar de lo inverosímil que pueda parecer, mi herramienta multiuso empezó a conformarse en los años 70 con una versión muy personal de la teoría general de sistemas (TGS) de Ludwig von Bertalanffy. Luego, se enriqueció —o al menos se complicó— con algunos esbozos de

Teoría General de Procesos (TGP) que en los años noventa combiné con la anterior, debido a las críticas que recibí de los filósofos de la Universidad Nacional y del Cinep respecto a la imposibilidad de captar todas las teorías de las ciencias sociales y humanas con una sola teoría muy positivista y reduccionista que servía solo para las ciencias naturales y las ingenierías.

No tuve más remedio que desarrollar una teoría fusionada para poder cumplir otra misión imposible, por otro error garrafal que cometieron el director de Colciencias, el rector de la Nacional y el de la Javeriana: encargarme de coordinar a los nueve sabios de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, o sea, coordinar a los incoordinables. Durante el tiempo de la Misión, de 1993 a 1995, formulé más precisamente esa combinación de las dos teorías con Hernán Escobedo, Juan Carlos Negret y Teresa León durante la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, que ahora llamo mi "Teoría General de Procesos y Sistemas" (TGPS) (Vasco, 1995).

En los 20 años siguientes, articulé la TGPS con otras dos teorías generales, una semiótica y otra gnoseológica, en lo que ahora llamo mi "filosofía minimal". Para los que prefieren adjetivar más restrictivamente las teorías filosóficas, la llamo mi "filosofía minimal analítico-sintética" (FMAS). Como la Galia de Julio César, mi filosofía minimal está dividida en tres partes: su metafísica (nótese que no la llamo "ontología") de procesos y sistemas, su semiótica (nótese que no la llamo "lingüística") de representaciones e interpretaciones, y su gnoseología (nótese que no la llamo "epistemología") de modelos y teorías.

Espero compartir ya con el auditorio algunas regiones comunes a esos tres, seis o nueve campos semánticos de mi filosofía minimal, al menos las suficientes para continuar mi disertación sin tener que leerles nueve tediosas páginas de prerrequisitos filosóficos más abstractos e inútiles que mi álgebra favorita. Por algo, en el segundo tomo de los informes de la Misión, llamé a la sola TGPS "hiperabstracta", y ese epíteto habría que elevarlo ahora al cubo.

Afortunadamente, para los que quieran saber un poco más sobre la teoría general de procesos y sistemas (TGPS) y la teoría

general de modelos y teorías (TGMT), Carlos Javier Mosquera editó mi lección inaugural sobre esos dos temas en un reciente libro de la Universidad Distrital que está disponible en Internet (Vasco, 2014).

De mi teoría general de procesos y sistemas utilicemos por ahora solo ese adiós a la ontología espontánea que cree que son los seres los que sufren los procesos, e intentemos cambiarla por una metafísica que asume que los seres son solo momentos cronotópicos o témporo-espaciales que recortamos de procesos dinámicos, continuos e inextricables, momentos que nos vemos constreñidos a congelar en el pensamiento como modelos mentales sistémicos para sobrevivir un poco más tiempo en ese incontenible río de Heráclito en donde nos bañamos una única vez antes de ahogarnos para siempre.

En mi teoría general de modelos y teorías llamo "modelos mentales" a esas imágenes mentales sistémicas de los subprocesos que vamos recortando y congelando. Los sistemas, con sus componentes, sus relaciones y sus transformaciones, y en nuestro caso, los sistemas educativos, los sistemas universitarios estatales o no, y, menos todavía, el sistema de educación terciaria de la actual ministra y el Plan de Desarrollo, no están "allá afuera", sino que son construcciones internas que nos aparecen como tridimensionales en el espacio y dinámicas en el tiempo (o cronotópicas, o t+3-dimensionales) y multimediales, activadas en el sistema nervioso central de algunos animales que nos autodenominamos "superiores" porque creemos que orientamos y coordinamos nuestras acciones según esos modelos mentales utilizados como mediadores y no de manera directa por las conexiones neuronales que llamamos "arcos reflejos".

De mi teoría general de modelos y teorías, conservemos por ahora solo esa cautela de no creer que los sistemas que llamamos "modelos mentales" están allá afuera, sino que se construyen allá adentro en unos procesos neuropsicológicos que todavía no entendemos cómo pueden darse, y que, cuando asumimos que están allá afuera, solo podemos llamarlos "sistemas", "construcciones" o "modelos", si nos olvidamos de que son proyecciones materializadas allá afuera de nuestras imágenes mentales.

Retengamos de la semiótica actual que trato de resumir en mi teoría general de representaciones e interpretaciones, derivada de Peirce, de Saussure, Umberto Eco, Thomas Sebeok y Raymond Duval, dos distinciones fundamentales.

La primera, la diferencia entre dos tipos de sistemas semióticos, los sistemas ya producidos y los sistemas productores de los anteriores. Se trata de la distinción entre registros semióticos de representación como sistemas productores de las codificaciones públicas que llamamos representaciones semióticas, las cuales son sistemas codificados según la morfosintaxis del registro, entre los cuales están los discursos escritos, que son como los pocos fósiles del parloteo incesante que ha ocurrido durante el último medio millón de años entre aquellos animales bípedos que Aristóteles llamó "vivientes parlantes", tan mal traducido comúnmente como "animales racionales".

La segunda, la sugerencia útil de no confundir los lenguajes, y mucho menos las lenguas, con los medios semióticos de comunicación para co-orientar y co-ordinar la acción: recuerden a los sordos, que hablan sin hablar y que en vez de la lengua colombiana de señas solo utilizan aquello que deberíamos llamar "la manua de señas colombiana". Hasta aquí, los prerrequisitos hiperabstractos que creo necesitar para reiniciar mi intento de reconstruir los tres procesos de los que hablé al comienzo.

Epistemologización

Mi reformulación de las tres historias trenzadas que me propuse para la noche de hoy pretende, pues, comunicar, señalar, resaltar y refinar una reconstrucción muy subjetiva de mi trayectoria de epistemologización de la pedagogía y las didácticas en estos 40 años, con algunas viñetas de los dos años de la historia de la escritura del capítulo sobre el tema en la enciclopedia citada, más subjetiva todavía, y con la historia más amplia de lo que podría ser la trayectoria de epistemologización de las disciplinas académicas llamadas "pedagogía" y "didáctica" en 2000 años de la historia

del pensamiento, o de las ideas, o de las mentalidades, o al menos de los discursos escritos, historia que necesariamente les parecerá a los críticos subjetiva, eurocéntrica, occidental y moderna. Pero recuerdo a los críticos que, para los maestros budistas de la China y el Japón, el "Lejano Oriente" es nada menos que el "Lejano Oeste" californiano de las películas de vaqueros, y que lo más moderno en estos últimos años es ahora declararse post-posmoderno, aunque yo prefiero declararme preantiguo.

Entiendo por esa larga palabra, *epistemologización,* terminada en ción —terminación abstracta y ambigua de alta peligrosidad—, el proceso de sistematización y consolidación que han seguido ciertas prácticas teóricas en búsqueda de su propia coherencia y consistencia para orientar las demás prácticas respectivas. El avance de ese proceso se extiende al refinamiento de los modelos y de las teorías, pero solo lo podemos inferir a partir del análisis de los discursos escritos que identificamos como asociados a esas prácticas. En el caso de las disciplinas académicas, que trataremos en más detalle, especialmente la pedagogía y las didácticas, la fijación de los discursos respectivos y el análisis cuidadoso de los mismos permite, a su vez, inferir otras prácticas a veces llamadas observacionales, experienciales y hasta experimentales, aplicadas o tecnológicas, guiadas por los discursos, con las concomitantes conceptualizaciones, refinamientos y sistematizaciones más y más finas de lo que los agentes o actores de esas prácticas consideran como conocimientos, saberes, ciencias o disciplinas académicas.

La epistemologización de esas disciplinas se evidencia en la coherencia interna de las teorías, en la consistencia de las mismas con respecto al manejo de los modelos en los que se interpretan, en la facilidad de comunicarse entre las personas que reconstruyen internamente dichos modelos, en el paulatino dominio lingüístico de las teorías, y en el éxito de sus prácticas respecto a los propósitos explícitamente formulados de estas. Este último indicador de avance en los niveles de epistemologización es claramente una forma de pragmatismo más cercano a Dewey que al utilitarismo inglés, y ante todo más afín con el pragmaticismo de Peirce, que se

refiere al éxito de las disciplinas académicas para facilitar y mejorar las prácticas relacionadas.

A esas configuraciones teóricas sistematizadas con sus modelos de interpretación las llamo *disciplinas,* precisamente en contra del primer Foucault de *Vigilar y castigar* (1975), y más bien en el sentido de "saberes disciplinados", para no prejuzgar si deben ser llamadas ciencias o no. Cada una de esas disciplinas se dedica a cultivar su saber específico duramente trabajado, serio, aburrido, autovigilado y autocastigado para lograr avanzar en las cuatro pretensiones habermasianas de claridad, sinceridad, corrección y objetividad. Asimismo, llamo a esas disciplinas *académicas* por aquello de los jardines de Academo y el bosque del Liceo.

Las disciplinas académicas pueden llamarse también "disciplinas universitarias" desde el siglo XII; "eruditas", desde el Renacimiento del XV y, de nuevo, académicas, eruditas o "modernas" desde el XVII, al estilo de Juan Amos Comenio para la escuela en sus distintos niveles, que también incluyen para él la Academia como universidad.

En lugar de intentar directamente hacer epistemología de estas disciplinas o ciencias, tratamos más bien de seguir y documentar un subproceso al que apuntó Foucault con el uso de los vocablos episteme, epistémico, epistemologizado y epistemologización, aunque no los encontrara citados de manera textual en la positividad de los discursos de los siglos anteriores. Debo resaltar que a mí me intriga mucho el hecho de que en ese campo semántico Foucault use muy poco el vocablo *epistemología* como sustantivo abstracto terminado en -ía, sufijo tan abstracto y de tan alta peligrosidad como -ción. Esa baja frecuencia del sustantivo *epistemología*, me lleva a conjeturar que Foucault debió haberlo evitado conscientemente, en lo que estuvieron de acuerdo Alberto y Eloísa. Ese silencio es más elocuente que la aparición de las demás palabras relacionadas con ella, pero sería imperceptible sin el ruido de fondo de las anteriores.

Por la desconfianza que he ido sintiendo más y más de las terminaciones abstractas como -ción, -ía y otras como -anza, que

aparece en la palabra *enseñanza,* prefiero postular que —más bien que un objeto indicado a través de un sintagma nominal como *episteme* o *epistemología*— se trata en nuestro caso de un subproceso al que pretende referirse quien pronuncia o escribe el improbable verbo *epistemologizar.* Así, *epistemologizar* se refiere a un largo proceso histórico que siguen los saberes para irse convirtiendo en disciplinas académicas, pero se analiza en los saberes mismos como van siendo consignados en teorías fijadas en escritos, tablas, diagramas y otros signos y símbolos duraderos, no directamente en sus objetos. Decidimos pues analizar la epistemologización de la pedagogía y las didácticas como disciplinas, no directamente la de los procesos de educación, formación, instrucción, enseñanza o aprendizaje de que tratan, porque no veíamos coherente utilizar el verbo epistemologizar con los procesos mismos, sino con los saberes, discursos y teorías que versan sobre los mismos.

El objeto de la pedagogía, como lo acordamos con Alberto y Eloísa en las largas jornadas de la vieja casona del Salitre en Paipa, sería la *educación* como proceso, también aludido por expresiones asociadas (pero no sinónimas), como la socialización, o la inculturación, o la formación, o la instrucción (y ahí va una en -ía y cinco en -ción) y no la enseñanza (y ahí va una en -anza), para horror de Olga Lucía Zuluaga.

Por sugerencia de Eloísa y de Jesús Alberto Echeverri, la enseñanza sí sería objeto central en las didácticas, pero en el campo semántico de la pedagogía pasaría a ser, más bien que objeto principal, el concepto articulador para especificar la pedagogía como central a las llamadas "ciencias de la educación", para no dejarla ahí como una más de la lista, rescatándola así, para consuelo de Olga Lucía, de la proliferación de las ciencias de la educación que casi logran sofocar la pedagogía, mientras la tecnología educativa de entonces no solo casi logra acabar con la pedagogía, sino que llegó a sustituir a las didácticas.

Para estas discusiones y reformulaciones que nos permitían reiniciar una y otra vez la reconstrucción de ese proceso mejor

evocado por el verbo "epistemologizar", no podíamos ya partir del sistema educativo, ni de la educación como sistema, ni como derecho, ni como bien público, ni como servicio, para horror de la MANE, ni siquiera como aquel resultado al que se referiría la expresión "una buena educación".

En ese momento de escritura disciplinada del capítulo, yo mismo no había refinado sino la primera de mis tres teorías generales, la TGPS; pero, ahora expresaría esa misma reserva con respecto al objeto de la pedagogía que sentía entonces, diciendo que ello implicaría refinar la teoría a partir de objetos referidos por sintagmas nominales, mientras que mi filosofía minimal solo me permite ahora partir de la educación como proceso objeto de estudio de la pedagogía y las didácticas. Pero, para atribuirle grados, pasos (en latín es lo mismo) o niveles de epistemologización a la pedagogía o a las didácticas, no a la educación, sino a la pedagogía como teoría y de la educación con sus modelos de interpretación.

Educación y formación

Así de difíciles y sutiles fueron varios de los acuerdos a los que llegamos Eloísa, Alberto y yo para el mencionado capítulo de la EIAF. En esos acuerdos nos tomábamos un tiempo indefinido en hacer juegos de palabras, lluvias de ideas y asociaciones libres en tres o cuatro idiomas, con las que nos divertíamos hasta llorar de la risa; pero los intentos de acuerdo casi siempre quedaban inconclusos, hasta que tres o cuatro días después nos llegaba un correo electrónico con una formulación conciliadora cincelada por Eloísa en una frase lapidaria.

En el caso de la diferencia entre educación y formación, le gastamos largo tiempo a martillar los vocablos del campo semántico alrededor de la forma: el latín *formare* como 'dar forma'; la rica alternancia del español entre *formar* y *formarse;* la ambigüedad del francés entre "la cabeza bien formada" de Montaigne y "formación profesional" en la revolución industrial continental; su trivialización en el inglés *training* como 'capacitación' o 'entrenamiento', utilizada

para la formación inicial y continuada de los docentes y, sobre todo, el horizonte alemán de la formación como *Bildung,* en Gadamer y Jaeger, en contraste con la *Ausbildung* y la *Fortbildung*. Después de muchas digresiones, Eloísa nos propuso devolvernos a una propuesta mía en el libro *Pedagogía, discurso y poder,* editado por Mario Díaz y José Muñoz en 1990, que considero la compilación más densa del debate pedagógico de las dos últimas décadas del siglo xx, pleno de enunciaciones todavía vigentes y de tareas todavía pendientes. Durante los años setenta y ochenta había escrito más sobre la didáctica de las matemáticas, pero en este libro me lancé al ruedo del discurso pedagógico.

En la formulación acordada en Paipa, consideramos la *formación* como el proceso englobante al que se refieren también la socialización y la aculturación o inculturación. La *educación* la entendemos a modo de subproceso de la formación como los variados y prolongados intentos de con-formación de las nuevas generaciones por las anteriores, en cuanto está ya relativamente institucionalizado durante un segmento de la historia de una comunidad humana étnica o multiétnica en su espacio vital, formación y —en algún sentido también— de de-formación de las nuevas generaciones por parte de las generaciones anteriores para acomodarlas a la forma socialmente aceptada por los grupos que detentan más poder que otros.

Generaciones mayores y generaciones jóvenes

Por esa sucesión temporal innegable, que Kant llamó tan contundentemente "el *a priori* del tiempo", por el orden ineluctable del antes y el después, podemos llamar "generaciones jóvenes" a aquellas que consideramos como anteriores en el tiempo a las que llamamos "generaciones mayores". Para mí, por supuesto, todos los que no han cumplido los 75 años pertenecen todavía a las generaciones jóvenes.

Pero, en el sentido antropológico más amplio, las generaciones mayores, como aquellas a las que pertenecemos todos los presentes, nos sentimos sincera y orgullosamente mayores "en edad,

dignidad y gobierno", poseedores de un acervo, depósito o tesoro cultural de sabiduría acumulada que nos ha llevado a un estado que consideramos mucho mejor que el estado que le atribuimos a los que nacieron hace poco en las generaciones más jóvenes.

Esa sensación de ser mejores que ellos —"better-than-thou", como la expresan irónicamente en los países anglófonos que se sienten mejores que nosotros— nos lleva también a nosotros a calificar —o mejor "des-calificar"— a los jóvenes como incultos, ignorantes, ingenuos, salvajes, rebeldes, antisociales, maleducados, malformados, y otros vocablos igualmente descalificadores y ofensivos.

La razón principal para lanzarles estos denuestos parece ser, según lo han mostrado tanto los existencialistas como los psicoanalistas desde hace cien años, la amarga y oscura sensación de resentimiento y envida que sentimos al irnos convenciendo de que nosotros nos vamos a morir antes que ellos, mezclada con la envidia que sentimos por todo lo que nos perdimos cuando jóvenes por haber sido tan dóciles y obedientes con nuestros padres y maestros.

Todas esas atribuciones verbales negativas hacia las generaciones anteriores pertenecen a la teoría pedagógica espontánea de los adultos que nos sentimos responsables de esa formación de las generaciones jóvenes en el sentido más amplio del término. Utilizo el epíteto "espontáneo" no en el sentido de los coterráneos de Alberto Martínez para los toreros de las corralejas, sino en el sentido preciso del curso de Althusser ("*L'épistémologie spontanée des savants*"), que versó sobre la epistemología espontánea de los que saben (los *savants*), o sea como una formación ideológica que puede parecer preteórica, pero que se formula en teorías tentativas con enunciados ambiguos que parecen inventados *in situ* en el momento mismo del diálogo entre los que creen que saben, para llenar el vacío provocado por una pregunta de un académico, un universitario o un erudito que exige una expansión discursiva más amplia y clara a quién debería saberla.

Habrán notado que en la oscura expansión discursiva anterior resultó claro que la metáfora del torero espontáneo es mucho mejor que lo que les hice pensar al descalificarla en la primera parte del párrafo anterior. El toro es la pregunta y el espontáneo es el que se quita la camisa para capear el temporal, si me permiten el cambio brusco de metáfora.

En ese discurso de la pedagogía espontánea que vamos elaborando los adultos sobre la mala educación de las generaciones más jóvenes ya se ha vuelto políticamente incorrecto el término *menores,* aunque quienes quisieran descartar la expresión "generaciones menores" no sienten la misma alergia hacia la expresión "generaciones mayores". En esa teoría pedagógica espontánea, nosotros los adultos no sabemos si echarles la culpa de la mala educación a los jóvenes mismos, o a los maestros y maestras, aunque últimamente se ha puesto de moda achacársela también a los medios de comunicación y al estrato socioeconómico. De cualquier manera, entre nosotros los adultos la culpa es siempre de otros.

En la Misión de Calidad y Equidad de las Naciones Unidas, Alfredo Sarmiento ha encontrado que los padres y madres de familia les echan la culpa a los maestros y a los estudiantes; los maestros y maestras a los estudiantes y a los padres y madres de familia, y solo los estudiantes aceptan que ellos tienen buena parte de la culpa por "la locha" y por "la rumba", que por supuesto confiesan que para ellos son mucho más importantes que la educación.

En mi gnoseología minimal de modelos y teorías, todas esas teorías espontáneas o cultivadas, como saberes difusos explícitos o como saberes disciplinados, que son analizables a través del examen cuidadoso de la positividad de los discursos, son mucho menos potentes para guiar la acción humana que los modelos mentales activados por procesos inconscientes, que por ello denominamos "espontáneos", por los que cada actor, actante o agente noético-semiótico orienta su acción y de vez en cuando interpreta y reinterpreta dichas teorías, sobre todo cuando le fracasa la acción que le insinúa el modelo dinámico que estaba activo.

La relación de los modelos y las teorías con la acción humana

Esa potencia —o mejor, prepotencia— que tienen los modelos sobre las teorías que interpretamos en ellos, es neuropsicológicamente comprobable. La teoría del posicionamiento de Harré y van Langenhove, de la escuela de análisis del discurso de Georgetown, nos precisa que los modelos mentales activados inconscientemente por el posicionamiento gestual de quien inicia el intercambio oral, o el que le atribuimos a quien inicia el escrito, y los primeros sonidos, letras o palabras de un intercambio oral o escrito son los que nos posicionan a nosotros y orientan la interpretación subsiguiente, así como las acciones guiadas por la comunicación, "el actuar comunicativo", *kommunicatives Handeln,* o el actuar comunicativamente de Habermas, que, como lo señalaba repetidamente Guillermo Hoyos, había sido tan pobremente traducido como "acción comunicativa".

En un simplificado modelo neurológico, así el actor o agente noético-semiótico no pueda expresar verbalmente sus propios modelos mentales analógicos, sí los puede activar y procesar perfectamente en su cerebro derecho para orientar sus interpretaciones y sus actuaciones subsiguientes, sin necesidad de activar los módulos del lenguaje articulado que ubicamos en el cerebro izquierdo.

Aunque se cumplieran las cuatro pretensiones de validez como condiciones ideales del diálogo habermasiano: la claridad, la sinceridad, la corrección social y la objetividad, esa expresión discursiva secundaria ya textualizada que llamé "teoría pedagógica espontánea de los adultos" nos propone un cuádruple problema desde mi gnoseología o teoría general de modelos y teorías: el problema del agente que trata de refinar su modelo mental al grado suficiente para expresarlo discursivamente. El problema que dicho agente tendría para formular en público su discurso sobre el modelo mental ya refinado en un texto explícito legible para mí; el problema mío de interpretar ese texto para formarme un modelo mental lo más semejante posible al que dicho agente tenía

intención de comunicarme, y el de refinar mi propio modelo mental al grado suficiente para orientar mi siguiente jugada en ese mismo diálogo o en la iniciación del actuar comunicativo subsiguiente.

No quiero atemorizarlos con alargar la lista para incluir los subsiguientes problemas que van sintiendo y seguirán sintiendo una y otra vez mis pacientes colegas y amigos aquí presentes, pues en cada uno de ellos y ellas sé que se repiten una y otra vez los mismos cuatro míos en cada fase de la interpretación que va haciendo cada uno al oír los balbuceos con los que trato de expresar públicamente los palos de ciego del agente noético-semiótico que creo ser yo mismo, sintiéndome encerrado en mi cárcel ósea, cual mónada leibnitziana condenada de por vida a asomarse por las rendijas de esas ventanas enrejadas que solo dejan pasar algunas tenues señales del pasado.

Será mejor pedirles a todas y todos los oyentes un poco de paciencia hasta que puedan recibir el texto escrito, pues sobre él podemos ayudarnos con subrayados, realzados y signos de interrogación o admiración al margen para poder reconstruir esa práctica teórica de conceptualización y reconceptualización de la educación, la formación, la pedagogía y la didáctica que he tratado de comunicarles en la enredada trenza de la triple narrativa.

Como lo consignó explícitamente Foucault en sus escritos, la positividad de los discursos que quisiéramos analizar para inferir las prácticas asociadas a los procesos educativos o formativos solo se encuentra en la positividad del texto escrito, en el que sean visibles y revisables una y otra vez los hilos y los nudos, la urdimbre y la trama, los colores y las texturas del tejido micro, meso y macro de trazos, letras y palabras que podemos examinar y reexaminar después de cada ciclo de interpretación, expresión y diálogo, así sea mental, con el futuro lector.

Distintos tipos de análisis del discurso

Continuemos pues con el intento de describir el largo e intrincado proceso de epistemologización de la pedagogía y las didácticas

que parte de esas teorías espontáneas de los adultos, no solo de los maestros y maestras en el discurso propiamente pedagógico, sino mucho más por fuera de él, en los discursos que circulan en los medios, en las reuniones sociales, en las conversaciones entre los padres y madres y otros responsables y tomadores de decisiones acerca de la formación de las nuevas generaciones.

En este sentido, todo análisis del discurso que se remita a la positividad del texto escrito es solo comparable a la paleontología con respecto a la biología neo-darwiniana: necesario pero ni remotamente suficiente. Como lo diría agresivamente un buen bakhtiniano, Foucault es a Bakhtin como la paleontología es a la biología. Aunque los provocadores lo tomen como un insulto, desde el punto de vista de la epistemologización de la filosofía natural o de la *physika* en el sentido griego de la palabra, y de la epistemologización de la pedagogía y las didácticas que estoy tratando de reconstruir para ustedes, esa ficticia afirmación de un hipotético buen bakhtiniano es para mí más bien una alabanza. Sin una buena paleontología, Darwin no hubiera sido posible.

Como buena paleontología, una lectura foucaultiana de Montaigne y Juan Luis Vives, como la que hizo Eloísa Vasco con Alberto Martínez en el librito sobre Vives y Comenio, que vino repetidamente a cuento en nuestros coloquios de Paipa, muestra una episteme renacentista en la pedagogía, claramente distinguible de la medieval, en donde aparece la *didaché* como lo que había que enseñar a los jóvenes catecúmenos.

La didáctica se epistemologizará mucho más tarde para la enseñanza de saberes específicos, y la pedagogía para la problemática más amplia de la formación, la educación, la instrucción de las generaciones jóvenes. Estas primeras fases se dirigen a grupos pequeños, a los hijos de una misma pareja, o a un niño o joven a quien sus padres le asignaban un tutor.

Una lectura de Comenio, Pestalozzi, Herbart, Froebel y otros pedagogos del siglo XVII en adelante, muestra una episteme moderna, con la cual podemos resonar tan empáticamente en nuestros días que volvemos a encontrar en esas lecturas las mismas

problemáticas de la educación actual: la del número de alumnos por aula, la del maestro que tiene que enseñar todo a todos, la de los métodos didácticos, la de los textos escolares y muchas más, incluido el problema de quién paga el sueldo a los maestros.

Ese es el mérito duradero de la *Didáctica magna,* que incluía la pedagogía, y que se extiende luego a la pedagogía de todo para todos, la *pan-pedia,* en la que se incluyen las didácticas de grupos de disciplinas con sus propios métodos. En la pedagogía y la didáctica comenianas puede reconocerse perfectamente el maestro o la maestra actual de la educación básica primaria, condenado a enseñar de todo a todos los demasiado numerosos y demasiado diversos alumnos y alumnas insolentes que hacen insoluble su problema pedagógico cotidiano.

Un hipotético buen foucaultiano podría hacer un paralelo deslumbrante entre la pan-pedia y la *Didáctica magna* de Comenio con el último comunicado de Fecode sobre la huelga, firmado por Luis Gruber, y el último comunicado leído por el viceministro de Educación, firmado por Gina Parodi. La repetición inane de los discursos vacíos como puros juegos de poder despertaría apenas una sonrisa cínica en Michel Foucault, independientemente de si hablan los representantes del sindicato o de los ministerios, de los padres de familia o de la gran prensa, y de si los apellidos son franceses, bohemios, alemanes o italianos.

Los discursos de la pedagogía y la didáctica en Colombia

Todos esos tipos de análisis de los discursos, todos los discursos pedagógicos y didácticos y todos los apellidos asociados con ambos son extranjeros. Bakhtin, ruso; Foucault, francés; van Dijk, holandés; Harré, inglés; Debora Schiffrin y Deborah Tannen, norteamericanas. Vives era de España; Montaigne, de Francia; Comenio, de Bohemia; Rousseau y Pestalozzi, de Suiza; Herbart y Froebel, de Alemania.

De la pedagogía y las didácticas formuladas en Colombia muy poco o nada se ve en libros extranjeros, poco en libros colombianos

y nada en el debate sobre el "pilar de la educación" en el Plan de Desarrollo. No falta sino que la ministra de Educación imponga a todo el país el minucioso programa de matemáticas de Singapur, después de que diez años de lucha del Movimiento Pedagógico le arrebatara hace veinte años al Ministerio de Educación —caso único en Latinoamérica— la potestad curricular central.

Los que recuerdan esos tiempos habrán caído en la cuenta de que los maestros y maestras del Movimiento Pedagógico, asesorados por el Grupo Federici y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, también echaron al cesto de la basura los igualmente minuciosos programas de matemáticas de la renovación curricular, en los que con un grupo de profesionales técnicos del Ministerio invertí quince años de mi vida.

Me sometería con gusto a que un grupo de especialistas en pedagogía y en didáctica de las matemáticas hiciera un análisis comparativo de los afamados textos de Singapur con los textos de la renovación curricular en matemáticas de hace 30 años, interpretados a la luz de los lineamientos y estándares de matemáticas actuales del Ministerio de Educación. Y eso que hace 40 años, cuando empezó en Colombia el discurso del mejoramiento cualitativo de la educación con Pilar Santamaría de Reyes y Clara Franco de Machado, la didáctica de las matemáticas que iba yo aprendiendo de mi maestro Carlo Federici a medida que él la iba construyendo, estaba apenas en su fase inicial de epistemologización.

En los años setenta no había sino discursos didácticos al estilo de los buenos consejos de los buenos maestros a los futuros maestros. Bruno D´Amore, en su libro de didáctica de las matemáticas, se refiere al arte de enseñar X como "la didáctica A de X", y propone que la didáctica B como disciplina académica estaba apenas naciendo con la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau en Francia, con el constructivismo radical de Ernst von Glasersfeld en Estados Unidos y con la fenomenología del aula de matemáticas de Hans Freudenthal en Holanda.

Con el enfoque onto-semiótico de Godino, Batanero y Font en Granada; con la teoría antropológica de lo didáctico de Yves Chevallard en Francia y Josep Gastón y Marianna Bosch en Cataluña; con el enfoque noético-semiótico de Raymond Duval en Francia y el enfoque semiótico-cultural de Luis Radford en el Canadá, el nivel de epistemologización del discurso de la didáctica de las matemáticas se ha elevado suficientemente para hablar ya de una disciplina académica en pleno florecimiento, y algo parecido está sucediendo con la didáctica de las ciencias naturales en muchas partes del mundo.

A propósito de las didácticas de las ciencias naturales, se está dando entre los didactas una polémica contra la pedagogía, no en el sentido de negar su carácter de disciplina académica, sino en cuanto a la pertinencia de las sistematizaciones teóricas de la pedagogía para orientar la didáctica de las ciencias naturales. Según algunos didactas de las ciencias como Agustín Adúriz y otros muchos en España y Latinoamérica, el grado de epistemologización de la didáctica de las ciencias ha llegado a tal punto que ya nada tiene que preguntarle a la pedagogía.

Ese debate refleja el ya largo intercambio discursivo entre los pedagogos y los didactas en Francia, documentado en un reciente libro de Armando Zambrano sobre las ciencias de la educación en Francia. Los maestros de Armando Zambrano, Philippe Meirieu y Michel Develay, escribieron un documento indispensable para adentrarse en esa polémica, que Armando tradujo al español: "Emilio, ¡vuelve pronto! [Los maestros] se han vuelto locos" (1994).

Con motivo de los 250 años del *Emilio* y del *Contrato social* de Rousseau, escritos al mismo tiempo, retomé la lectura foucaultiana cuidadosa del *Emilio,* a la que me indujo Eloísa Vasco, en la cual ella me mostró muy claramente que cien años después de Comenio, unos cuantos kilómetros o toesas hacia el occidente de Bohemia, aún seguía intacta la episteme renacentista en la relación del aprendiz con su tutor. En esa lectura, Eloísa me hizo

ver que la episteme renacentista de Rousseau estaba más cerca de la de Vives y Montaigne que de la ya centenaria de Comenio, y por mis lecturas de Alexandre Koyré y Gaston Bachelard capté inmediatamente que en la epistemologización de la pedagogía, la episteme rousseauniana era tan contradictoria con la episteme moderna comeniana como lo fue la astronomía ptolemaica que enseñaba Rousseau a su aprendiz Emilio doscientos años después de Copérnico y casi cien años después de Newton.

Ese cruce de los procesos de epistemologización de la astronomía, tan antigua como los asentamientos agrícolas y las primeras ciudades, con la epistemologización en el sentido moderno de las nacientes disciplinas antrópicas como la pedagogía y la didáctica con los libros de Comenio, me puso en el camino de la revisión de todos los procesos de epistemologización en las ciencias formales y en las fácticas. Llamo, con Federici, "ciencias o disciplinas formales" a las matemáticas, la lógica y la teoría general de procesos y sistemas, y "fácticas" a las que se intentan modelar y teorizar los procesos fenoménicos recurrentes que aparecen una y otra vez en nuestra experiencia empírica.

En las segundas encontré muy evidente la distinción entre los discursos que reclamaban ser científicos en el nivel pre-antrópico de la clasificación de Federici, tanto las disciplinas bióticas como las abióticas, y los discursos del nivel antrópico, en el que Federici clasificaba la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y las demás disciplinas sociales y humanas que reclamaban ser científicas.

El reclamo de cientificidad

La idea del reclamo de cientificidad me llevó a reformular la epistemología como la disciplina académica que trata de modelar y teorizar el fenómeno recurrente que un saber académico empieza a reclamar que es científico y a rechazar a otros como no científicos, precientíficos o acientíficos, o peor, como anticientíficos. Así, más bien que delimitar el campo de la epistemología a las ciencias,

lo que aparece ya como tautológico, lo delimito al análisis de los procesos de epistemologización de aquellos saberes que —para utilizar el lenguaje militar— se autodenominan "científicos".

Opté por aceptar la clasificación de Federici y reinterpretar los discursos de la epistemología en el sentido de la búsqueda sistemática y aun obsesivo-compulsiva de la episteme griega, el conocimiento sólido fundado en los primeros principios sobre el que podemos pararnos firmemente para dar un paso adelante; seguiría luego la búsqueda de la sistematización de la experiencia empírica en el sentido de la nueva ciencia o episteme moderna, a partir de Galileo y Francis Bacon, Descartes y los enciclopedistas franceses, encabezados por Diderot; y, una vez abandonada la búsqueda de la verdad tras la difusión de los distintos análisis del discurso y los distintos giros lingüísticos, del fenómeno recurrente de aquellos discursos elaborados que se autodenominan científicos y descalifican a los demás saberes.

Con la guía de estos tres tipos de episteme, es posible afirmar que si se encuentra la palabra *scientia* en latín antes de 1600, podemos estar seguros de que no se puede traducir todavía como 'ciencia' a ninguna de las lenguas modernas. Pero, si se encuentran críticas a la ciencia, al cientificismo o al cientismo, y expresiones como "el mito de la ciencia", estamos ya en otra episteme más sobria y relativista, cautelosa y agnóstica, que puede, sin embargo, analizar la evolución de los discursos que reclaman cientificidad, e intentar hacerlo a la manera de esas mismas disciplinas académicas que se autodenominan "ciencias".

Esa es para mí la contribución más fina de la epistemología estructuralista del constructivismo piagetiano a nuestro discurso actual, pues Piaget, como autodenominado epistemólogo más que biólogo o psicólogo, supo deslindarse de las filosofías autosuficientes de la búsqueda de la verdad y declaró en su *Sabiduría e ilusiones de la filosofía* que mientras menos sabían los filósofos de una ciencia específica, más pontificaban acerca de ella. Sin quedarse en la crítica, propuso hacer epistemología con el mismo *ethos*

del científico serio y minucioso cuyo trabajo se analizaba por el epistemólogo, que ojalá fuera el mismo practicante de la disciplina académica tenida bajo la lupa.

Por ello, cuando llega la corrosiva marea posestructuralista del análisis del discurso foucaultiano, bakhtiniano, vandijkiano o harreano, más bien confirmé mi expectativa de que seguía vigente la tarea epistemológica con la utilización de la metafísica de la teoría general de procesos y sistemas, la semiótica de la teoría general de representaciones e interpretaciones y la gnoseología de la teoría general de modelos y teorías. Dentro de esta última se delimita ahora más precisamente la epistemología actual que practico y disfruto, y que espero seguir practicando y disfrutando mientras las dos mitades de mi cerebro, aunque encerradas en la cárcel craneana, sigan funcionando sigilosamente y en constante comunicación a través del cuerpo calloso, al menos mientras este no se vuelva demasiado calloso.

Esta periodización de las epistemes me hizo ver algo que no había visto y que para mí fue sorprendente. Restringiéndome a la didáctica de las matemáticas, pude ver que la didáctica francesa de las matemáticas en la Universidad de Burdeos, iniciada hacia 1980 con Guy Brousseau e Yves Chevallard, antes del giro del segundo hacia la teoría antropológica de lo didáctico, muestra también el surgimiento de una nueva episteme en el discurso pedagógico, más cercana de la "nueva ciencia" de Galileo y Bacon, transpuesta a las ciencias antrópicas por Gianbattista Vico, que de la que subyacía al discurso sobre lo que Vives, Montaigne y todavía Rousseau llamaban ciencia como conocimiento aceptado, verdadero y bien fundado. Todavía más sorprendente fue encontrar en Brousseau y Chevallard, cuando proponen el concepto de contrato didáctico de la escuela de Burdeos, la misma analogía del contrato social de Rousseau.

Las contribuciones de Eloísa Vasco Montoya

Eloísa Vasco, como profesora de ciencia política y magíster de la Universidad de Saint John's en Nueva York en esa disciplina,

captó instantáneamente la relación entre el contrato didáctico y los contractualismos de Hobbes, Locke y Rousseau, y me explicó claramente el juego de analogías utilizado hace solo 40 años para el contrato didáctico de Brousseau y hace 250 para el contrato social de Rousseau. Ya habrán notado los curiosos oyentes que solo hay una *b* inicial de diferencia entre esos dos apellidos.

Estudiamos con Eloísa el modelo triangular de la didáctica francesa, en el que aparecen el maestro y el alumno en la base del triángulo y el saber que se va a enseñar en la cúspide del triángulo didáctico. Al comparar la episteme moderna con la griega y la renacentista, ella captó algo que no vieron ni Brousseau ni sus discípulos al hacer el paralelo entre su contrato didáctico y el contrato social de Rousseau. Era la falta de unas eses finales, desliz que ella corrigió en su libro de 1994 al escribir en plural en cada vértice del triángulo didáctico "maestros", "alumnos" y "saberes", que fueron precisamente las tres palabras que escogió como título. Así lo expliqué en un inserto a la nueva edición del libro *Maestros, alumnos y saberes* que salió hace poco en la Editorial Magisterio en coedición con Cafam.

En algunos seminarios doctorales que he orientado en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) en la Universidad Distrital, hemos hecho un análisis del discurso con lecturas bakhtinianas, vandijkianas y foucaultianas de Paulo Freire, de Apple, MacLaren, Giroux, Carr y Kemmis y de la pedagogía crítica de las matemáticas en Ole Skovsmose. Es difícil ubicar en los niveles de epistemologización este discurso de la pedagogía crítica actual, que se clasificaría más fácilmente en la tríada habermasiana de las disciplinas empírico-analíticas con interés técnico, las histórico-hermenéuticas con interés práctico o práxico y las crítico-sociales con interés emancipatorio.

Todavía circula en muchas universidades un documento ocasional del Cinep de los años ochenta en el que reinterpreté esa propuesta del primer Habermas en el libro *Conocimiento e interés,* a partir de un seminario que hicimos en el Cinep con Guillermo Hoyos, al que asistieron también otros discípulos de Federici como

Antanas Mockus y Carlos Augusto Hernández. Mi trabajo sobre los tres estilos de hacer ciencia social ubicaría la pedagogía de los siglos XVII a XX entre las disciplinas histórico-hermenéuticas, y las pedagogías críticas del 1970 en adelante entre las crítico-sociales.

Antanas Mockus se fijó más que yo en el epílogo del mismo libro, en el que justo antes de la publicación de la teoría de la acción o el actuar comunicativo, Habermas propuso una nueva modalidad de ciencia antrópica que llamó "teoría social reconstructiva", adelantándose a las propuestas de su segunda reencarnación. El grupo Federici propuso reformular la pedagogía y la didáctica como teorías sociales reconstructivas, y ese camino de epistemologización de esas disciplinas sigue abierto a un promisorio futuro.

Pero después de ese seminario, sobre el que todavía no se llamaba "el primer Habermas", Guillermo Hoyos se convirtió de corazón y cerebro a la doctrina del segundo Habermas, y, en un prólogo seminal al citado libro *Pedagogía, discurso y poder* de 1990, nos propuso a los intelectuales de la educación que más bien reformuláramos la pedagogía y las didácticas no como centradas en la enseñanza, ni tampoco en el aprendizaje, sino en la teoría del actuar comunicativo. Ese camino de epistemologización sigue también abierto, y sobre él apenas conozco una tesis de maestría de Mónica Betancur y una tesis doctoral de Carlos Gaitán; pero el arduo trabajo de reflexión y reformulación de un discurso disciplinario más sistematizado y mejor razonado a partir del segundo Habermas está todavía por hacer.

Una lectura de Bourdieu, Passeron, Basil Bernstein y Mario Díaz muestra otra episteme moderna en el discurso pedagógico muy distinta, más sociológica, sombría, analítica, atemorizadora y paralizante de la pedagogía, muy cercana a la condenación foucaultiana de la disciplina como látigo y de la escuela como lugar de encierro, apenas comparable con los panópticos diseñados en la modernidad para las cárceles, hospitales o manicomios. Una lectura de Peirce, William James y John Dewey, al menos como este último fue leído por Javier Sáenz Obregón, muestra en cambio una utopía positiva de la escuela moderna, democrática y

pragmatista que inspiró a Agustín Nieto Caballero a iniciar hace 100 años un "gimnasio moderno" en la oscuridad medieval de la hegemonía conservadora.

Tareas para continuar la epistemologización de la pedagogía y las didácticas

Tenemos por delante las tareas placenteras y prometedoras, pero difíciles, de releer a muchos pedagogos colombianos que ya murieron, como a Eloísa Vasco en el Colegio de Cafam con su programa del maestro investigador, o a Margot Gómez en el Colegio FACE, que supo combinar una pedagogía del amor con una alta exigencia de ejercicios didácticos para lograr en sus alumnos y alumnas el dominio de muchas lenguas y lenguajes, o a Jaime Carrasquilla Negret en la Unidad Pedagógica, de la cual Francisco Cajiao tiene todavía la coautoría y el recuerdo de muchas aventuras educativas.

Podríamos agregar a muchos extranjeros que se radicaron y produjeron nuevas prácticas y discursos pedagógicos aquí en Colombia, como Carlo Federici en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Nacional y luego en el Colegio Italiano Leonardo da Vinci; como Manuel Vinent en el Colegio Juan Ramón Jiménez; Buenaventura Fontán en los colegios que llevan su apellido; el Padre Francis Wheri, rector por 48 años en el Colegio San Carlos, y muchos otros.

¿Cómo ubicaríamos en este mapa de la epistemologización de la pedagogía y las didácticas a fenómenos como la pedagogía Waldorf de Georg Steiner? Afortunadamente a muchos de estos pedagogos y pedagogas todavía los podemos oír de viva voz y confrontar dialogalmente, porque aún viven y producen, como Dino Segura y Adela Molina, quienes combinaron una actitud crítica y una no-directividad rogeriana con un detallado diseño didáctico en las Actividades Totalidad Abiertas (ATA) de la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), o la separación de la docencia y la evaluación en el Colegio Fontán, en el Colegio Campoalegre y en el Instituto Alberto Merani, del cual podemos seguir no solo

la vertiente pedagógica más cognitiva que lideró Julián de Zubiría y la más emocional que lidera Miguel. La formulación de la pedagogía transformadora de Giovanni Iafrancesco y muchos más nombres poco conocidos en la capital, pero que han venido saliendo del olvido por la Expedición Pedagógica.

Seguimos dando tumbos, saltos y zambullidas, avances y retrocesos en un discurso todavía no epistemologizado en la pedagogía, pero que ya muestra mayor sistematicidad y autocrítica en las didácticas de las matemáticas y en la de las ciencias naturales, todavía no en las llamadas ciencias sociales y humanas, que Federici prefería llamar "antrópicas" para contrastarla con las preantrópicas. Pero, esos avances en la epistemologización no han trascendido más allá de las conferencias eruditas, las ponencias en congresos en el exterior, al que no tienen acceso los maestros, en los artículos en revistas indexadas que no leen los maestros y maestras, pero son los únicos que obtienen puntajes en Colciencias.

Conclusión

Espero no haber defraudado las expectativas de mis pacientes y benévolos oyentes con esta trenza de narrativas de estos tres procesos de epistemologización de corto, mediano y largo plazo, por más que las tres narrativas hayan sido tan largas y tan reiteradamente autorreferentes, egocéntricas y egolátricas.

Por lo avanzado de la hora, en el caso altamente improbable de que después de esta disertación hiperabstracta todavía reciba otra invitación a esta cátedra, dejaré para otra noche de reflexión una propuesta de periodización en cuatro etapas de los procesos de epistemologización de cualquiera de las disciplinas académicas. He venido ensayando esta propuesta en algunos seminarios de epistemología en Manizales, Cali y Medellín y en una lección inaugural en Neiva, pero con justificado temor todavía no me he atrevido a exponer su utilización en la pedagogía y las didácticas a la crítica corrosiva de mis colegas de la Universidad Pedagógica en Bogotá. Temo especialmente el látigo implacable de mi colega

y amigo Alberto Martínez, porque ya no tengo a mi lado a Eloísa Vasco como ángel de la guarda y cinceladora de conciliadoras frases lapidarias.

Terminemos esta experiencia de viajes interiores con una visión fantasmagórica propia de lo avanzado de la hora. Armados con los saberes eruditos de las distinciones bizantinas entre epistemología y epistemologización, con la diferenciación de las epistemes, con las distinciones entre procesos y sistemas, entre representaciones y registros de representación, entre teorías y modelos mentales y otras sutiles distinciones que como microscopios de alta resolución he presentado esta noche, tratemos de imaginar un cierto subproceso puntual que nos aterrice del universo hiperabstracto al mundo concreto que vive y sufre cada día el maestro o la maestra actual de la educación básica primaria.

Según las propuestas del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, de la didáctica francesa de Burdeos y su reinterpretación por parte de Eloísa Vasco en *Maestros, alumnos y saberes,* ese maestro o maestra, y no solo los intelectuales de la educación y los eruditos de la pedagogía, es el portador privilegiado del saber pedagógico, entendido como el acervo de sus propias respuestas elaboradas en su reflexión dialogal con sus colegas sobre las cuatro preguntas: qué enseño, a quién, por qué y cómo lo enseño.

A pesar de las denuncias de Foucault y los foucaultianos, y del largo y combativo movimiento antiescuela, ese maestro de primaria sigue condenado a permanecer encerrado en esa escuela comeniana que parece seguir intacta entre nosotros. Está condenado a enseñar de todo a todos los demasiado numerosos y demasiado diversos alumnos y alumnas a veces displicentes y muchas veces insolentes que hacen insoluble su problema pedagógico cotidiano.

Imaginemos a ese maestro en las cuatro paredes de un "aula" o "jaula" de clase de quinto grado en un colegio oficial de barrio duro en Bogotá, Medellín o Cali. Como un domador de fieras encerrado en esa jaula con sus cuarenta tigres, trata de mantener a raya durante cinco horas a ese grupo indisciplinado, entre displicente e insolente de jovencitos embriagados por las hormonas de la primera

adolescencia. Tratemos de modelar mentalmente tan horrenda pesadilla, que ha expulsado ya a centenares de profesionales jóvenes no licenciados que creyeron vencer el desempleo con un puesto de domadores del nuevo escalafón.

Después de soñar despiertos un momento, no tendrá ninguno de los presentes objeción alguna contra mi condenación de todos los currículos de las licenciaturas y de los cursos de profesionalización docente de todas las universidades, ni contra mi última afirmación de esta noche: que los culpables de esa situación no son ni los maestros, ni los formadores de maestros, ni las secretarías de educación, ni siquiera la señora ministra, ni el presidente Santos con su plan de desarrollo, aunque contradiga todas sus promesas electorales.

Si se trata de asignar culpables, seríamos más bien nosotros mismos, los intelectuales de la educación y la pedagogía. Somos nosotros, los que después de cuarenta años de haber rescatado la pedagogía de la inundación de las diez o quince ciencias de la educación, y después de veinte años de haber sacado la didáctica de los dientes de los tigres de la tecnología educativa del análisis experimental de la conducta, hemos sido, sí, muy brillantes en la crítica, muy finos en el análisis de los discursos respectivos y muy prolíficos en las condenaciones a todos los culpables —y sobre todo de muchos inocentes— pero no hemos avanzado gran cosa en el arduo camino de comunicar y compartir nuestras reflexiones sobre la epistemologización de la pedagogía y las didácticas con los maestros y maestras que siguen allí en las jaulas de los tigres. Esa fue la tarea que adelantamos muchos de nosotros de 1978 a 1994 en el Movimiento Pedagógico, la que con varios de los presentes comenzamos a teorizar en el libro azul de Corprodic en 1990, y la que quiero volver a proponerles a todos y a todas esta noche.

Referencias

Díaz, M., y Muñoz, J. (1990) *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Fondo de Cultura Económica.

Habermas, J. (1990). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

Meirieu, P., y Develay, M. (1994). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. París: ESF.

Vasco, C. E. (2014). Procesos, sistemas, modelos y teorías en la investigación educativa. En C. J. Mosquera (comp.), *Perspectivas educativas. Lecciones inaugurales 1* (pp. 25-79). Bogotá: Universidad Distrital.

Vasco, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta.

Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.

Vasco, C. E. (1995). La teoría general de procesos y sistemas. (Con la colaboración de Hernán Escobedo, Teresa León y Juan Carlos Negret). En *Misión ciencia, educación y desarrollo, educación para el desarrollo* (*Informes de Comisionados I.* Colección Documentos de la Misión, tomo 2, pp. 377-652). Bogotá: Presidencia de la República, Colciencias.

Vasco, E. (1994). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Magisterio.

Saberes, paradigmas y campos conceptuales[1]

Olga Lucía Zuluaga Garcés

Quiero agradecer al profesor Alberto Martínez Boom y al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional su invitación a formar parte de la cátedra doctoral. He preparado para esta lección una reflexión conceptual en la que trabajo saberes, paradigmas y campos conceptuales; espero contribuir a lograr diferenciar y relacionar pedagogía, didáctica y saber pedagógico, esbozar los paradigmas por donde circulan estos conceptos y de qué manera actúan los campos conceptuales en las tareas de reconceptualización y en las experiencias tanto de la formación como en el ejercicio del maestro. Espero poder aportar algo al esfuerzo de una cátedra que busca pensar la relación entre pedagogía y epistemología.

La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (Zuluaga, 1999). Debe asociarse la pedagogía al concepto de *práctica pedagógica* con el fin de mantener el análisis de los modelos que aplica y apropia así como la discusión de sus conceptos internos y de frontera sin desprenderlos de la didáctica, donde existen vínculos fuertes con la enseñanza y la formación. De este modo, se mantienen unidos los aspectos

1 Expreso mi gratitud al profesor Miguel Ángel Martínez, quien me colaboró en la selección de documentos para preparar mi participación en esta cátedra doctoral.

filosóficos y culturales de la pedagogía y la didáctica. La bisagra que une la didáctica y la pedagogía se hace a través de la enseñanza y la formación. Por estar ligada la pedagogía tanto a conceptos internos como de frontera, y porque sus condiciones de existencia corresponden a los de una práctica, esta se asume como saber pedagógico, sin que por ello se pueda considerar como una ciencia.

En el trabajo sobre la pedagogía como saber que requiere apoyarse en conceptos y análisis epistemológicos y en el trabajo sobre los procesos de formación de la pedagogía como disciplina, la epistemología significa ante todo una perspectiva de análisis. No se trata de definir la epistemología sino de apropiarse de una opción de análisis (formada por una combinación de conceptos, incluso de diversos campos) como una herramienta de trabajo. En este orden de ideas, la epistemología se refiere a la historia de las ciencias que puede realizarse a través de las prácticas discursivas, historia que cuenta con instrumentos de la arqueología y de la genealogía, pero que también puede entresacar elementos de la epistemología de Canguilhem. La dirección principal de tal trabajo epistemológico es la historia de conceptos en la pedagogía, la cual se propone superar las historias de la educación y de la pedagogía realizadas con base en la historia de las ideas o en la historia de la cultura, éstas últimas se asumen pasando por alto las características de un saber y de sus prácticas.

¿Desde dónde se habla de la enseñanza? Desde las prácticas institucionales; desde el saber del sentido común; desde el saber pedagógico y sus paradigmas; desde el saber pedagógico y sus campos conceptuales; desde los conceptos de las ciencias; y desde la historia epistemológica de las ciencias. La bisagra, antes trabajada, se especifica aún más desde las relaciones que se tejen entre el saber pedagógico, sus campos conceptuales, igualmente desde las redes de los conceptos de las ciencias.

Entiendo por cultura pedagógica la constitución de saberes donde se despliegan tradiciones de pensamiento y prácticas en las cuales se forman los saberes, se generan objetos y dispositivos pedagógicos, producidos a propósito de la enseñanza, la formación,

la instrucción, el aprendizaje y la educación. Los universos temáticos constituyen los modos de expresión más palpables del proceso, la conformación y el despliegue de las culturas. Forman parte de una cultura pedagógica: procesos de saber, poder y subjetivación, en los cuales interactúan instituciones, sujetos y discursos. La cultura pedagógica abarca la educación formal, la no formal y la informal, pero cada una de diferente modo.

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, donde se localizan, se forman y se modifican discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas, para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Además, en un saber el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso. Un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. Entendemos por discurso el conjunto de enunciados que desde sus inicios dependen de una red variable de conceptos y prácticas interrelacionados. Es decir, el discurso "es un conjunto de enunciados en tanto dependen de una misma formación discursiva", no existe saber sin una práctica discursiva definida y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.

Accedemos a la cultura pedagógica a través de la memoria activa del saber pedagógico presente en las fuentes primarias que constituyen el archivo pedagógico colombiano, incluyendo los procesos de apropiación de los saberes producidos en otras culturas y tradiciones (anglosajona, francófona y germana, entre otras). En el interior del saber podemos localizar nociones aplicadas, construcción de nociones, registros de observación, explicaciones, narraciones, descripciones, normas y datos, susceptibles de reescribir a la luz de nuestro presente. Sin embargo, los discursos y las prácticas no se amontonan de manera indiscriminada porque existen pautas provenientes de reglas propias de la formación de los saberes que permiten decantaciones.

Saber pedagógico no es el nombre de alguna teoría que pretenda reemplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación, currículo, ciencias de la educación o didáctica. Esto no quiere decir que se cierre la posibilidad de hacer comparaciones y conexiones entre diversos paradigmas y conceptos de frontera. El saber desde sus inicios se forma en una red de conceptos, prácticas y estrategias. En calidad de concepto metodológico, el perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad y sus componentes; además tiene usos en la práctica pedagógica, donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del hombre.

> Siendo el saber el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, los discursos producidos no son estrictamente científicos, por lo tanto no tienen un objeto único alrededor del cual se construyen proposiciones […]. En el discurso de los saberes encontramos pluralidad de objetos y heterogeneidad de conceptos. Se trata entones de dispersiones que se localizan en registros muy diversos. (Zuluaga, 1999, p. 33).

El saber pedagógico reúne discursos menores y discursos con mayor grado de sistematicidad referentes a la educación, la enseñanza, la instrucción, la formación, entre otros, cristalizados en paradigmas y campos conceptuales: la didáctica, la pedagogía, las ciencias de la educación, el currículo y la enseñanza de las ciencias.

Igualmente, incluye la normatividad legal. Las normas, ya sean las presentes en reglamentos institucionales o las provenientes de las normas legales, están insertas en la práctica pedagógica. Los discursos, ya sean propositivos o críticos o de resistencia, así como las estrategias desplegadas en torno a ellos o contra ellos, forman parte del saber pedagógico. Este no es ajeno a las luchas, a las tensiones, a las exclusiones que se dan en torno a los objetos de saber, a las experiencias del maestro. En el saber

pedagógico sus producciones, crisis y movimientos provienen de la práctica social y la cultura pedagógica que rodea la enseñanza (y otros objetos mencionados), ya sea en la escuela o fuera de ella; las disciplinas constituidas y en formación que habitan el territorio del saber; los campos conceptuales conformados en las disciplinas o en los paradigmas; y las disciplinas vecinas que intervienen en el aula y en las diferentes formas de expresión y producción de saber pedagógico.

Tareas del maestro como sujeto del saber pedagógico: se me ocurren varias. Primero, identificar en la pedagogía y la didáctica, conceptos provenientes de campos conceptuales ubicados en paradigmas o disciplinas que se han instalado en los procesos de enseñanza; segundo, reconocer la memoria activa del saber pedagógico como fuente de problematizaciones y posibilidades para la construcción de saber pedagógico y, en particular, para la construcción de objetos de enseñanza; tercero, estudiar y reconocer los lazos conceptuales entre la pedagogía y la didáctica a través de los diversos conceptos propuestos por los paradigmas y disciplinas que se ocupan de la enseñanza; cuarto, recurrir a la historia epistemológica de las ciencias en apoyo a la construcción de objetos de enseñanza; quinto, esbozar intercambios conceptuales entre diversos paradigmas o disciplinas con miras a desarrollar tareas críticas y propositivas necesarias a la actualidad de la pedagogía y la didáctica; sexto, aportar a la construcción del saber didáctico para las disciplinas objeto de enseñanza con las que entra en relación el maestro desde su práctica pedagógica; séptimo, ejercer una vigilancia epistemológica para el desarrollo del saber didáctico como producción del maestro en el cruce con la literatura científica y la reelaboración de nuevos conceptos dirigidos a la enseñanza; octavo, elaborar una crítica a las concepciones didácticas que borrando la memoria activa del saber pedagógico han reducido la didáctica a meras operaciones; noveno, las tareas anteriores desarrollan el ideal planteado por J. F. Herbart (1923): “el maestro debe saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña”.

Estas tareas se desarrollan en la memoria activa del saber pedagógico, los conceptos de las ciencias objeto de enseñanza, las conceptualizaciones de los maestros para efectos de la enseñanza, la formación, la instrucción, la educación y el aprendizaje. Cabe resaltar que estas tareas están atravesadas por intervenciones del poder.

La memoria activa del saber pedagógico es el conjunto de problematizaciones, nociones, conceptos, objetos de saber que cobran presencia en la actualidad de un saber. La relación de la memoria activa con el saber pedagógico es asunto de saber pero también de poder. La memoria activa se vincula al saber pedagógico porque ella constituye una caja de herramientas para el trabajo histórico-epistemológico en los campos conceptuales que configuran y reconfiguran el presente de la pedagogía y la didáctica. Cuando se recurre a la memoria del saber pedagógico a partir de las preguntas, de las inquietudes, de los inconformismos del maestro desde el presente, se reconfiguran la didáctica y la pedagogía a la manera de una red que intercambia relaciones entre conceptos, nociones y estrategias.

Por lo anterior, la memoria activa se integra al saber pedagógico porque ella representa aquellas conceptualizaciones que tienen vigencia para reflexionar, problematizar, conceptualizar o entrar en relación con otras disciplinas en el presente. Al estar inmerso en la cultura pedagógica, el saber recibe y vive las tensiones, los forcejeos, las exclusiones, las apropiaciones que constituyen la cultura. Por estas características, la memoria activa no escapa a determinaciones de la cultura pedagógica y su reconocimiento por la intelectualidad y las decisiones institucionales tienen mucho que ver con las decisiones del poder.

Práctica pedagógica y saber pedagógico: La noción de práctica pedagógica designa los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos; la pluralidad de conceptos de campos heterogéneos; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones; las funciones asignadas a los sujetos (maestro-alumno) de esta práctica; y las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales.

Enseñanza y sujeto de saber: La enseñanza, un objeto entre otros, es la que más teje relaciones en el saber pedagógico entre objetos, conceptos, instancias y finalidades. ¿Cuál es la razón de esta afirmación? En la historia de la educación y la pedagogía siempre ha existido la relación maestro-alumno ligada a la enseñanza. Asimismo, hace posible individualizar la práctica en la que siguen interviniendo el maestro, la escuela, el conocimiento y la formación del ser humano. Es preciso resaltar que la enseñanza tiene dos caras: la de la producción y la de la exclusión. Por una parte, sirve para designar relaciones, cambios y posibilidades del saber pedagógico. Es el rostro de la producción. Y por la otra, muestra la descalificación del saber pedagógico y sus repercusiones en el maestro. Se piensa en nuestra cultura que enseña mejor quien tiene un conocimiento específico aunque no tenga formación pedagógica ni didáctica. Es el rostro de la exclusión.

La crítica abre al maestro, a partir de su oficio de enseñar, a múltiples nexos con la sociedad y otros saberes; es decir, lo reta a superar la concepción instrumentalista que le imponen las instituciones formadoras de docentes. Así, el trabajo del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica es una historia para la autonomía del maestro, porque le propicia identidad en su saber y pluralidad en sus relaciones con la comunidad intelectual. Esta nueva figura de maestro desafía su situación subalterna y marginada como portador y como productor de saber.

Saber y sujeto en minoría: Antes de saber en qué medida un discurso es algo análogo a una práctica científica en su funcionamiento cotidiano, en sus reglas de construcción, en los conceptos utilizados, y antes de formular la cuestión de analogía formal y estructural de un discurso científico: ¿no sería necesario interrogarse sobre la ambición de poder que comporta la pretensión de ser una ciencia? Las preguntas por hacer serían entonces muy diferentes. Por ejemplo, ¿Qué tipos de saber se quiere descalificar cuando se pregunta si es una ciencia? ¿Qué sujetos hablantes, pensantes, qué sujetos de experiencia y de saber se quieren reducir a un estatuto de minoría cuando se dice: “Yo, que hago este

discurso, hago un discurso científico y soy un científico"? Esta es una pregunta genealógica de Foucault.

Didáctica. Cuando hablamos de didáctica y pedagogía debemos situarnos en el plano de los paradigmas para reconocer, de modo general, que existen diferentes corrientes de pedagogía y didáctica en diferentes sociedades o en grupos de sociedades. Por esta razón, podemos también referirnos a las culturas pedagógicas sin dejar de lado que todo ello ocurre en el régimen de producción de saber propio de estas culturas. La existencia de diversas corrientes no mengua para nada la pedagogía y la didáctica, pues iguales condiciones viven las ciencias sociales que se enfocan con base en las tradiciones de pensamiento correspondientes a las sociedades donde se producen y funcionan.

Existen diversos objetos de saber que recorren de una u otra manera los paradigmas. Existen, pues, conceptos articuladores que ocupan lugares diferentes en los paradigmas según la ligazón que establecen con otros conceptos o problemas y según los vínculos con otras disciplinas y metodologías activos en las fronteras.

> Tales conceptos se desplazan mediante la observación, la experiencia, la conceptualización y la teorización. Este movimiento entre paradigmas y conceptos articuladores ejerce funciones de regulación, traducción, prescripción y producción de los conceptos que permanentemente ingresan procedentes de las ciencias naturales y humanas, y también desde la cotidianidad. (Echeverri, 1996).

Entre los conceptos articuladores podemos mencionar la enseñanza, la instrucción, el aprendizaje, la formación, la educación y alrededor de estos el maestro, el alumno, la escuela, el aula, la clase.

Construcción de objetos de enseñanza. La incorporación a los campos conceptuales de la pedagogía y de la didáctica se logra mediante un compromiso escritural que da lugar a conceptualizaciones, problemas de investigación, observaciones, narraciones de experiencias e investigaciones, tareas que fortalecen los campos. Este movimiento que va desde los objetos de conocimiento de las

ciencias hasta la construcción de objetos de enseñanza también permite la reflexión pedagógica sobre las relaciones de la enseñanza con los otros conceptos articuladores que constituyen los campos conceptuales de las disciplinas fundamentadoras del hacer del maestro (véase la figura 1).

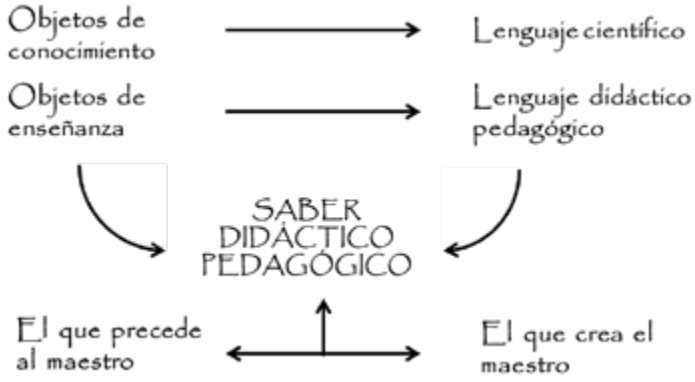


Figura 1

En el orden de los corpus de conocimiento se encuentran la pedagogía, las ciencias de la educación, el currículo, la educación, la enseñanza de las ciencias y la didáctica incluyendo en esta última las aportaciones de la multimedia. Entendamos por cultura pedagógica la constitución de saberes donde se despliegan tradiciones de pensamiento y prácticas en las cuales se forman los saberes, se generan objetos y dispositivos pedagógicos, producidos a propósito de la enseñanza, la formación, la instrucción, el aprendizaje y la educación.

Nos referimos principalmente a la pedagogía cultivada en la cultura alemana, pero la corriente de las ciencias de la educación, de mayor arraigo en la cultura francesa, también incluye la pedagogía como parte del conjunto. El currículo se refiere a la corriente elaborada en Estados Unidos y en el Reino Unido.

¿Cómo construye el maestro los objetos de enseñanza? El maestro accede a la literatura científica a través de revistas,

manuales, enciclopedias, libros teóricos y de historia epistemológica, propios de la disciplina que enseña. Estos contenidos representan campos conceptuales específicos de los saberes objeto de enseñanza. La literatura científica ayuda a superar el manual para no caer en la idea del conocimiento que no cambia.

El maestro reelabora los objetos de conocimiento propios de la ciencia dotándolos de un lenguaje didáctico-pedagógico y desde su propia experiencia, es decir, construye un nuevo lenguaje y nuevos conceptos, y por consiguiente, puntos de inserción en la práctica pedagógica.

El maestro produce un saber didáctico que de ninguna manera es una simple técnica porque contiene conceptualizaciones, problemáticas, métodos, medios y propósitos. Sin embargo, este lenguaje es diferente del saber científico, pero valga aclarar que no es inexacto porque se puede incorporar a los campos conceptuales de la pedagogía y la didáctica, pasando así al orden escritural de un corpus orgánico.

Este movimiento que va desde los objetos de conocimiento de las ciencias hasta la construcción de objetos de enseñanza también permite la reflexión pedagógica sobre los nexos de la enseñanza con los demás conceptos articuladores de los campos conceptuales de la pedagogía y la didáctica.

En la literatura educativa alemana, los problemas didácticos definen, dentro de la educación general, una subdisciplina independiente con su propio punto de vista. El alcance de la *Didaktik* es mayor que el de la psicología educativa, e incluye una gran cantidad de pensamiento filosófico y teórico. En la literatura alemana, la *Didaktik* y la psicología educativa son campos claramente separados con representantes diferentes. La situación en el Reino Unido y en Estados Unidos es todo lo contrario: la misma gente trabaja desde ese ámbito común. Naturalmente hay diferencias en cuanto a la importancia que se da a algunos de los problemas, como el aprendizaje en el proceso de enseñanza.

En el mundo académico francés la distinción entre pedagogía y didáctica es frecuentemente borrosa, más aún, la didáctica es

un término que se usa cada vez más y más en detrimento de la pedagogía, aunque su emergencia se puede marcar hacia fines de los años sesenta, y es otra vez Mialaret, en 1979, quien aporta la siguiente definición "conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza". Es decir, el desarrollo de un aparato teórico, como en el caso alemán, queda por fuera de esta definición.

Klafki entiende la didáctica como: "El dominio de la investigación y de la teorización en la didáctica, en el amplio sentido de esta palabra, 'es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza'". En este sentido, se asemeja al concepto de *curriculum* en su acepción más amplia.

La didáctica es el conjunto de conocimientos referentes al enseñar y aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas. Los parámetros de las conceptualizaciones en la didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del ser humano, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación y a sus particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales se debe enseñar un saber específico.

La didáctica forma parte de la reconceptualización de la pedagogía y desempeña un papel decisivo en ella.

La didáctica es el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones. A través de la historia, la didáctica no ha cesado de abrir su discurso a conceptos y métodos sobre la enseñanza. Los saberes específicos se articularán a la pedagogía a través de sus didácticas particulares, que tienen su campo de aplicación y que no se pueden confundir con el campo práctico de la pedagogía, la enseñanza, el cual no es solamente el campo de enseñanza, sino también la enseñanza en la escuela. A partir de la noción metodológica del saber pedagógico es posible describir

y analizar las relaciones entre la pedagogía y las ciencias a través de las didácticas específicas.

Comenio abrió todo el espacio de reflexión de un saber sobre la enseñanza. La transformación que inaugura una nueva forma de discursividad en el saber pedagógico es aquella que desplaza la enseñanza del libro de los clásicos a la naturaleza y del autor al método, lo que quiere decir que el método ya no será para aprender a través del filtro de un autor. La importancia del método para la didáctica radica en su papel de intermediario entre la enseñanza de las ciencias y la dirección filosófica por la cual optan para ser enseñadas.

Pestalozzi dio un carácter experimental a la enseñanza y desarrolló profundamente el concepto de educación: "busqué largo tiempo un principio psicológico común a todos esos procedimientos de la enseñanza, convencido de que era el único medio para descubrir la forma de perfeccionamiento asignada al hombre como su propia naturaleza" (1900).

En Herbart el maestro debe saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña. Interesa la relación entre el conocimiento y el manual de enseñanza. Cuando sistematizó la pedagogía incluyó en ella la didáctica a la que llamó teoría de la instrucción. La pedagogía general comprende el Gobierno, la instrucción y la disciplina (Herbart, 1923, p. 36).

Para Claparède la pedagogía es una ciencia aplicada que reposa sobre el conocimiento del niño, se propone que la pedagogía llegue a ser experimental y tenga como centro la enseñanza. Reservó para la didáctica el papel de llevar a cabo los procedimientos de la enseñanza: "entre los problemas psicotécnicos existe una categoría que, desde el punto de vista de la práctica, conciernen a los procedimientos de enseñanza y que se han agrupado bajo el nombre de didáctica".

En la actualidad se clama por una didáctica propia de cada ciencia. Y esto podrá darse sin que haya escuela, no se necesita que medie el entorno de la escuela para que la didáctica, propia

de cada ciencia, tome su rumbo y se desarrolle. En el conjunto de las posibilidades teóricas de la pedagogía, en la actualidad, es muy difícil pensar una pedagogía compacta que recoja toda la herencia que trazó la *Didáctica magna* y la otra herencia que después fueron trazando otros pedagogos.

Me ha parecido siempre que podemos encontrar en esta formulación de Comenio la siguiente pregunta: ¿hasta dónde va la didáctica? ¿Hasta dónde va el método? ¿Hasta dónde va el entronque de la didáctica con los más altos grados del conocimiento? (véase la figura 2). Con toda certeza podemos ver en la didáctica que enseñar la ciencia en la academia es asunto de la didáctica pero no es asunto del método que alcanzó a construir Comenio para enseñar a la niñez y a la juventud.

Hay que reconocer que Comenio dejó en este punto una ventana abierta a lo que es la problemática de la enseñanza de las ciencias en la actualidad, la cual ha sido recogida en el horizonte conceptual de la pedagogía donde se dibujan preguntas como: ¿Hacia dónde van la pedagogía y la didáctica? ¿Cuáles son los puntos nodales de su memoria de saber que nos permitirían fortalecer el espacio de las preguntas sobre la relación pedagogía-didáctica-enseñanza de las ciencias?

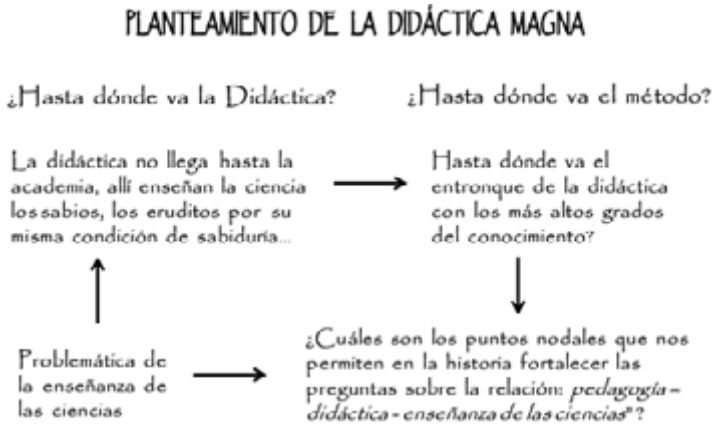


Figura 2

La pedagogía nombra una disciplina que enfrenta en la actualidad un reto decisivo para reconceptualizar áreas de la didáctica, de tal manera que pueda llegar a plantear métodos y no un método para la enseñanza. Para ello recurre a la utilización de modelos y conceptos de otras disciplinas. En ese sentido se habló de "disciplina en formación"; pero, para evitar ambigüedades, en adelante prescindiremos de tal expresión y simplemente hablaremos de las reconceptualizaciones que en ella tengan lugar.

Aunque el soporte de la pedagogía como saber concreto es el método, este no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está sustentado, y las fuentes de la pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro (Zuluaga, 1999, p. 212).

En la actualidad, uno de los problemas y tareas cruciales de la pedagogía es la traducción de los lenguajes de las ciencias naturales y humanas a los conceptos de la memoria activa del saber pedagógico. Esta tarea tiene que enfrentar un obstáculo: la concepción instrumentalista de la mediación; tal concepción impide la realización de un flujo comunicacional al asumir la pedagogía, la didáctica, el currículo, la informática y la enseñanza de las ciencias como producción de medios, sin comprender que esta mediación es conocimiento, está hecha de conceptos (Echeverri, 1997, p. 11).

Aunque en determinadas culturas, como la anglosajona, los términos didáctica y pedagogía se hayan sustituido por expresiones como: estrategias, mapas conceptuales, cambio conceptual, tutor socrático, tales sustituciones no están exentas de seguir cumpliendo funciones de mediación, tanto como si se llamaran didáctica o pedagogía. La función de intermediación es acercar los conceptos de la ciencia a la sociedad, la cultura y la cotidianidad adecuándolos a la especialidad y temporalidad de la escuela y a la relación profesor alumno.

Relación pedagogía y didáctica: propuesta de un campo conceptual

Los campos conceptuales son conjuntos de conceptos que vienen de un movimiento en el campo del saber y que se siguen moviendo en busca de sistematicidad. En consecuencia, las modificaciones inciden en la situación anterior, generando desplazamientos y reubicaciones. La lógica de producción de los saberes no es estática, ni acabada, ni previsible; por el contrario, está marcada por irrupciones, movimientos y reordenamientos capaces de redefinir, aclarar o especificar conceptos, proponer nuevos problemas; así mismo hacen surgir nuevos objetos de saber o invisibilizan otros.

Como los campos conceptuales están ubicados en los saberes, ellos están dotados de su misma lógica, por tanto, son espacios móviles, pero de ninguna manera inestables porque tienen un concepto macro y otros correlacionados, aunque en otros casos pueden tener más de un objeto macro. Están constituidos por redes de conceptos que provienen de diferentes espacios ya sea en la interioridad de un saber o en la exterioridad, y que entran en interacción e intercambian conceptos, crean tensiones y apropian conceptos de otras disciplinas. El concepto de campo abre firmes posibilidades de trabajo interdisciplinario, más allá de las restricciones dogmáticas que a veces imponen los paradigmas; pero tal concepto, de todos modos, necesita de principios que delimiten su entorno, de acuerdo con la perspectiva que oriente su aprehensión.

El campo conceptual de la pedagogía está conformado por tres clases de conceptos: primero, conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; segundo, conceptos mayores de los paradigmas actuales (pedagogía, currículo y ciencias de la educación, didáctica): enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación y otros conceptos relacionados con estos tales como alumno, escuela, aula, maestro; y tercero, conocimientos que otras disciplinas han construido sobre los conceptos mayores de los paradigmas actuales.

En Colombia, durante el siglo xx, circularon tres paradigmas en educación: las ciencias de la educación, el currículo y la pedagogía. Las ciencias de la educación tuvieron auge entre la década de los treinta y la de los sesenta; el currículo (por la vía de la tecnología educativa) en la década de los setenta hasta evolucionar hacia nuevas conceptualizaciones curriculares; y la pedagogía que desde la década de los ochenta ha venido ganando influencia con la ayuda que ofrecen las nuevas tecnologías de la información. Estas corrientes coexisten hoy en día y sus formas de existencia han sido limitadas, y a veces, fragmentarias. No obstante, desde los años ochenta en el ámbito universitario irrumpieron cursos, seminarios, ensayos e investigaciones que han abierto un espacio de crítica productiva.

En un campo de conocimiento como es el de la educación y la pedagogía los conceptos van de un paradigma a otro y sin ser idénticos poseen relaciones de filiación. Para avanzar en la construcción de campos conceptuales abiertos, necesitamos disponer de una caja de herramientas que nos permita atravesar diversos paradigmas. Dos opciones de trabajo están representadas en la historia del saber y en la historia de los conceptos sin dejar de lado las ya mencionadas nuevas tecnologías de la información, tales como el hipertexto y la multimedia. Es necesario esbozar un campo compuesto por los conceptos de los tres paradigmas que han rodeado nuestras prácticas pedagógicas y se han hecho presentes en los currículos de las facultades de educación. El objetivo sería abrir fronteras, pero individualizando nuevos objetos de conocimiento para que el trabajo sea productivo y lejano a las restricciones que a veces imponen estos paradigmas.

Los campos conceptuales no pueden desarrollarse por fuera de las instituciones de saber; a la vez, estas instituciones tienen que responder a las demandas actuales del mercado lo cual limita las posibilidades de avanzar en la investigación teórica necesaria para la fundamentación de la relación pedagogía-didáctica-enseñanza de las ciencias. Aunque la investigación se ha fortalecido en las facultades de educación, aún se hace necesario implementar

una institución que no tenga tanta relación con las demandas del mercado, y pueda rescatar la pedagogía, que es uno de los saberes limitado por el mercado.

En el marco de la pluralidad, el campo conceptual debe indagar acerca de los modos como tales ciencias interpretan los conceptos inscritos en los paradigmas educativos o pedagógicos. Aún más, el campo conceptual debe ser capaz de inscribir estos avances en su espacio de saber, "el saber pedagógico", haciendo de ellos lecturas desde los objetos de saber, los métodos, los problemas, los conceptos y los procedimientos, sin abandonar su perspectiva disciplinar y con la decidida intención de mantener activo y actualizado dicho campo conceptual.

Referencias

Echeverri, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Educación y Pedagogía*, *16*, 71-105.

Echeverri, J. A. (1997). Editorial. *Educación y Pedagogía, 18*, 11-13.

Herbart, J. F. (1923). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de La Lectura.

Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Educación y Pedagogía*, *5*, 85-108.

Pestallozi, J. H. (1900). *El método*. Madrid: Ediciones de La Lectura.

Zuluaga, O. L. (1993). El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En V. Zapata *et al.* (pp. 119-125). *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza: un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Antrophos, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (2000). Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En *La investigación como práctica pedagógica. Memoria del simposio internacional de investigadores en educación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Zuluaga, O. L. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En J. A. *Echeverri (comp.)*. *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Medellín: Editorial Marín Vieco.

Del saber pedagógico a los saberes escolares

Alejandro Álvarez Gallego

El texto que presento a continuación no compromete al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), pues como es característico de él, cada uno de sus miembros se hace responsable de las apropiaciones de los conceptos que han circulado a su nombre. Para empezar, voy a hacer un conjunto de precisiones acerca de algunos postulados básicos que han identificado al GHPP y que han circulado de formas un tanto ambiguas, tal vez por su complejidad. Aunque asumimos la responsabilidad que nos corresponde en las confusiones que se han generado, hay que decir que ningún concepto está exento de ser apropiado, interceptado e incluso tergiversado.

De la práctica pedagógica

Comencemos con la noción de *práctica pedagógica*. Hay que volver a decir que esta noción es metodológica y no hace alusión a lo que se hace en el aula, o a lo que sucede en la escuela o fuera de ella cuando se enseña o cuando se realiza una actividad educativa, esto es, con intención formativa. Con Foucault (1970), hemos dicho que todo discurso es una práctica, óigase bien, todo discurso es una práctica; en este caso el discurso pedagógico es una práctica. Por eso renunciamos a diferenciar teoría y práctica y tampoco lo resolvemos dialécticamente hablando de praxis. Si la pedagogía es un discurso hay que precisar qué tipo de discurso.

Aunque al comienzo Olga Lucía Zuluaga (1987) alcanzó a hablar de la pedagogía como disciplina, hay que señalar que luego ella, y todo el grupo, siguió hablando de saber (Zuluaga *et al.* 2003). Este es un modo de ser del discurso, un modo no disciplinar, no científico, y por lo tanto no epistemológico. En los años ochenta, preguntarse por la epistemología de la pedagogía era subversivo y se hacía en el contexto de la lucha del magisterio por hacer valer su condición de intelectuales (Suárez, 2002). Lo que el grupo se propuso fue participar de ese debate aportando la perspectiva histórica. Toda disciplina, se decía en esos años, de la mano de los historiadores sociales de la ciencia (Bachelard, 1948; Koyré, 1977), tiene un proceso de constitución que determina sus reglas de funcionamiento, el cual no es lineal, no es meramente teórico, sino profundamente social, esto es, no es resultado de un debate puramente académico.

Siguiendo los sugestivos aportes de la arqueología foucaultiana, el grupo quiso indagar por la forma como se había configurado algo que tenía existencia material en el archivo, llamado *pedagogía,* sabiendo de antemano que no iba tras los fundamentos originarios de una disciplina, sino tras los vestigios materiales de algo que podría llegar a tener un estatus disciplinar. Es decir, la pregunta era honesta: no se partía de afirmar que la pedagogía fuera una disciplina para ir al pasado a buscar un supuesto origen que se habría desplegado en el tiempo en un proceso de perfeccionamiento jalonado por ensayo y error (Popper, 1983), o por los avatares del poder (Bourdieu, 1999). No. Se fue a buscar en el pasado la materialidad de su existencia, en un archivo amplio, disperso, rastreando todas sus condiciones de posibilidad positivamente encontradas en los documentos; por eso se relacionó con la pobreza (Martínez, 1986), con la moral (Echeverri, 1989), con la infancia (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), con la higiene (Noguera, 2003), con el desarrollo (Martínez, 2004), con la nación (Álvarez, 2010), con el encierro, con las ciencias, con el progreso, en fin. En ese trasegar (en nuestro contexto apenas dos siglos y medio) la pedagogía hubiera podido alcanzar un estatus

epistemológico, como lo alcanzaron las ciencias sociales, la biología, o la economía, más recientemente, o como lo alcanzó la misma pedagogía en Alemania, durante un tiempo (Klafky, 1990).

En esa historia rastreada en la práctica pedagógica se percibieron intentos, en Colombia, de darle un estatuto teórico disciplinar a la pedagogía. Desde el siglo XIX, cuando se preguntaban si el maestro debía formarse o no en instituciones especializadas (las normales), o cuando en la primera mitad del siglo XX los conservadores crearon las facultades de Educación en Medellín, Tunja y Bogotá (Ríos, 2008), o cuando los liberales crearon la Escuela Normal Superior (Herrera y Low, 1994), o cuando la dictadura de Rojas Pinilla creó las universidades pedagógicas (Müller, 1992). A diferencia de lo que sucedió en Europa, especialmente en Alemania (no así en el mundo anglosajón), en América Latina la formación de maestros siguió siendo apenas la preparación para un oficio, por eso las escuelas normales (hoy llamadas en algunos países institutos de pedagogía), se diferenciaron del mundo universitario.

En Colombia sucedió algo *sui géneris*, y fue la figura de las licenciaturas, insertadas en el nivel universitario, donde se formarían los profesores del nivel secundario, con lo que se dejaban las normales para la formación de maestros (así llamados por no manejar una disciplina específica, pues trabajaría en el nivel primario con todas las áreas del conocimiento, para lo cual se requería apenas generalidades de las disciplinas, y más bien una formación pedagógica, entendida como un *ethos*). En ninguno de los dos casos, ni en las licenciaturas ni en las normales, la pedagogía siguió el camino de la epistemologización. En las licenciaturas se hablaría de didácticas de las disciplinas, de psicología y, después de los años 1960 hasta nuestros días, de currículo y toda suerte de instrucciones prácticas para hacer que el profesor administre con eficacia la enseñanza de su disciplina.

De manera que el debate que se planteó en los años 1980, acerca de si existía o no una epistemología de la pedagogía (Díaz, 1994), fue más un ejercicio de buena voluntad que finalmente no logró consolidarse en un corpus teórico que obedeciera a unas

reglas de validez universal, según las cuales pudieran probarse una a una sus hipótesis. Tuvo un sentido político la consigna de un estatuto teórico para la pedagogía, y pueden recogerse importantes especulaciones respecto de destacados intelectuales que se quisieron solidarizar con la causa del magisterio, a nombre de una racionalidad ética y política que reivindicaba la autonomía de la escuela para resistirse a las pretensiones instrumentalizadoras que las políticas educativas agenciaban de manera grotesca y que ofendían la inteligencia de un gremio formado en las aulas universitarias al calor de discusiones muy importantes que denunciaban los intereses ideológicos de las ciencias (Peñuela y Rodríguez, 2009).

Pero, allí estuvo la contradicción y la paradoja de tales pretensiones. Mientras algunos abogaban por la epistemologización de la pedagogía, como una reivindicación política de un gremio al que se le habría negado la palabra en el campo de la academia, las teorías críticas de las ciencias develaban los intereses eurocéntricos de la racionalidad científica occidental, que habría desestimado y subalternizado otros modos de saber, diferentes a los modos científicos de conocer el mundo (Fals Borda, 1990). Allí fue donde el planteamiento de Foucault se hizo potente, pues al mostrar que todo discurso es una práctica hija de unas relaciones entre el saber, el poder y la ética, deslegitimó las pretensiones de verdad de la ciencia moderna; mostró que la epistemología es un umbral de los saberes que no todos transitan, y que las disciplinas, esto es, los saberes epistemológicamente regulados, obedecen a reglas de formación tan rigurosas como cualquier otras (las reglas éticas, las políticas o las estéticas).

El trabajo del grupo, en medio de su dispersión, ha consistido entonces en mostrar que la pedagogía es un saber que en Colombia no tuvo su momento de epistemologización; reivindicar ahora tal estatuto podría ir contra corriente de los discursos más críticos, y no sabemos si esto serviría para algo ahora que el conocimiento científico está perdiendo su legitimidad (Lyotard, 1987). El asunto que hemos querido enfrentar, en cambio, es la caracterización del tipo de saber que constituye la pedagogía. En consecuencia, con

la noción de práctica, sabemos que esto no es un asunto que se resuelva en la academia, en las cátedras o en los tribunales de Colciencias que clasifican el conocimiento como si fuera medible. Todo saber está en relación con procesos instituyentes e instituidos, en procesos de subjetivación y en procesos lingüísticos, esto es, en relaciones de poder, saber, subjetivación; esta tríada es la que configura una práctica, es decir, los discursos que nos constituyen, que nos nombran, que nos dan existencia como sujetos y como culturas. Hay entonces una práctica pedagógica que es histórica, esto es, que cambia, no siempre es la misma, pero no evoluciona, más bien muta. El saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado, en un contexto (cada vez menos nacionalizado, cada vez más globalizado).

Lejos estamos de considerar la práctica pedagógica como lo que se hace en el aula o en la escuela, opuesto a la teoría pedagógica o al saber pedagógico entendidos como lo que se dice, o lo que se piensa, o se investiga, sobre dicha práctica. Tampoco compartimos la idea de que el sujeto del saber pedagógico es el maestro, lo cual no quiere decir que él no produce un saber, como veremos. En sentido estricto, la noción de práctica es una noción metodológica, como dijimos al principio, que alude a una relación en la que el sujeto, la institución, y el saber mismo, se producen. Esto lo hemos dicho de mil maneras, pero no basta; nos siguen endilgando la idea de que hablamos de la historia de lo que se hace en el aula, y nos emparentan con quienes defienden el saber pedagógico como la reflexión que el maestro hace sobre su práctica.

La pregunta es ¿por qué sucede esto? Por una sencilla razón: porque la formación discursiva que nos produce y nos hace hablar es aún una formación moderna que supone que el conocimiento es una actividad intelectual que se pliega sobre el mundo, como si este tuviera existencia propia; formación discursiva que no han terminado de debilitar ni la fenomenología, ni la hermenéutica, ni el marxismo, ni la misma *arqueogenealogía*, aunque ese haya sido su propósito. Tal vez el problema es

que el combate se ha dado en la academia, un lugar cuya legitimidad depende de esa creencia (la cual, además, resguarda el poder que la sociedad moderna les ha dado a los intelectuales). Por eso los marxistas, los existencialistas y los nihilistas desde los años 1960 vienen reivindicando otros lenguajes y otras formas de relacionarse con la verdad y con el poder, más allá de los tribunales científicos, que quisieron olvidar, pero no lograron. Solo los que buscaron otros nichos, los que no se han quedado atrapados en la intención de transformar la academia, tienen escenarios para movilizarse. Pero también el capitalismo de hoy ha ganado mucha fuerza en el posicionamiento de otros modos de conocer no regulados epistemológicamente. El capitalismo contemporáneo hoy está más cerca de los lenguajes performativos que lo que quisieron las vanguardias críticas de hace más de tres décadas. Entonces, quizá sea esta sociedad de mercado la que va a lograr que olvidemos de una vez por todas esa obsoleta escisión entre teoría y práctica, pero, ¿a qué costo? Pues bien, todo esto para decir que la práctica pedagógica no es lo que se hace.

Del saber pedagógico

Ahora bien, ¿qué es el saber pedagógico para el grupo? Acá hay menos consensos. Sin embargo, partimos de reconocer que no es estrictamente lo que sabe el maestro, tampoco es una reflexión sobre la práctica. Es el modo como la pedagogía adquiere su existencia en nuestro contexto histórico. Es un saber, no una ciencia. Va mucho más allá de la escuela pues tiene relación con la práctica en la que se constituye, y esta pasa por múltiples escenarios discursivos y no discursivos. En la actualidad podríamos decir que el saber pedagógico se ha descentrado más que nunca de la escuela, pues está relacionado con modos de subjetivación que gobiernan los medios de comunicación y el modo de producción posfordista. En retrospectiva, el saber pedagógico estuvo transitando el mundo del trabajo fabril y el mundo social comunitario que agenció el desarrollismo; más atrás, habitó las instituciones que higienizaban

para alcanzar la forma de nación que se procuraba, incluyendo en un lugar muy privilegiado a la escuela; antes, estuvo ligado a la patria y a la civilización, en fin. El saber pedagógico pasa por la escuela, claro, pero la trasciende en cuanto siempre se ha producido en relación con los modos de gubernamentalidad (Foucault, 2007) que han producido los sujetos en la modernidad. Nos queda por discutir si las prácticas de sí propias de las sociedades orientales, griegas o amerindias producirían un saber pedagógico, o si esto es propio de las sociedades pastorales, disciplinarias o de control (creo que en esta discusión los miembros del grupo que más han profundizado son Carlos Noguera, Dora Marín y Javier Sáenz).

Sin embargo, a todos nos ha inquietado mucho este presente en el que la pedagogía se ha desligado de la escuela cada vez más. Para entender esto A. Martínez ha propuesto el concepto de *educapital*; A. Echeverri y O. L. Zuluaga, la noción de *campo conceptual*; D. Marín, la noción de *autoayuda*; Sáenz, la de *pedagogía como subjetivación*; C. Noguera, la de *sociedad del aprendizaje,* y J. Fayad explora la *pedagogía indígena*.

Del saber escolar

¿Por qué esta noción? En medio de estos procesos de desescolarización de la pedagogía, algunos nos preguntamos por lo que le queda a la escuela de pedagogía. Siempre hemos dado por hecho que la práctica pedagógica, y en consecuencia el saber pedagógico, han trascendido a la escuela, como explicábamos antes, pero también es cierto que siempre hemos querido preguntarnos por el lugar de la escuela y del maestro en medio de dicha práctica. Ese es quizás la clave de los aportes del GHPP, que pone en relación la escuela y el maestro con la práctica pedagógica y el saber pedagógico, asumidos como un acontecimiento cultural, social, político, ético y estético más amplio.

Pero, entonces, ¿qué le queda hoy de pedagogía a la escuela y al maestro, en medio de la sociedad del conocimiento, del educapital, de la sociedad del aprendizaje, de la autoayuda, de los

procesos de subjetivación juveniles y de las pedagogías indígenas, comunitarias, populares, feministas y demás?

Acá es donde nos preguntamos por el saber escolar. Es justo ahora cuando cobra importancia indagar con los maestros en la escuela qué son capaces de hacer, de pensar, de proponer y de enseñar, cómo lo hacen, y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber, ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas. Lo que constatamos por demás es que también a la escuela han llegado los discursos del autoaprendizaje, de las subjetivaciones y las culturas juveniles, entendidas como derechos, derechos de la infancia, de las mujeres y de todas las diversidades que hoy se reivindican (étnicas, de género, etarias, de clase, de lenguajes, entre otras). Por lo tanto, la enseñanza se ha debilitado más que nunca. No es nuevo que las teorías del aprendizaje y de la autonomía de los niños y jóvenes estén en la escuela; lo que es nuevo es que se han investido de derechos, y esto ha juridizado hasta el límite a la escuela. Los padres de familia, los jóvenes, las autoridades ambientales, de salud, de movilidad, de derechos humanos, con todas las "ías", y hasta los movimientos sociales, pasando por las autoridades educativas mismas, están vigilando por sobre todas las cosas lo que hace el maestro, para garantizar que no siga haciendo lo que siempre hizo: enseñar. Todas estas instancias saben qué no debe hacer el maestro y se movilizan para evitar que ejerza su oficio enseñando algo que él sepa o quiera que los estudiantes sepan.

En medio de estas exigencias, la escuela se constituye en una institución *sui géneris,* pues allí se sigue enseñando. No se enseña lo mismo que hace tres, cinco o diez décadas, claro que no, pero todavía hay allí intelectuales, cada vez más preparados, además, procesando, en medio de un ritual —este sí centenario—, los nuevos modos de saber que circulan en la sociedad. El misterio y la maravilla, que ocurren al mismo tiempo en la escuela, lo cual muchos desde afuera critican o desprecian, es que sigue aconteciendo un proceso de alquimia, como lo llamó Chervel (1991), el historiador de las disciplinas escolares, en el que se transmutan la

ciencia, los valores, las verdades y toda la información que allí se produce o la que llega de fuera por los innumerables canales que hoy la conectan.

Este es el punto de partida. De esta certeza y de esta admiración por lo que allí sucede es de donde ha surgido la preocupación por la historia de esos procesos alquímicos. En realidad, esto siempre ha sido así, esta es la tesis. Siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única. Allí hay religión, siempre la ha habido, hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia; allí hay moral, formación en valores, pero al producirse en la escuela se diferencian de los de la familia o los de la ciudad; allí hay procesos de gobierno, más o menos autoritarios, más o menos democráticos, pero al producirse en la escuela se diferencian de los que regulan las ramas del poder público; allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos; allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas; allí hay ciencia, pero para pesar de muchos no es la misma de los laboratorios, ni las academias; allí hay tecnología, pero incluso ella tiene sus particularidades (al punto que se habla del *software* educativo y de todo tipo de aplicaciones pedagógicas para el aula); allí hay literatura y se leen cuentos, novelas, poesía, pero con un fin pedagógico, lo cual tampoco les gusta a muchos, y sin embargo la mayoría de escritores reconocen que fue allí donde descubrieron el mundo de las letras. Muchos de estos saberes no tuvieron su correlato en la vida social antes de que aparecieran en la escuela. En mi tesis doctoral (Álvarez, 2013) he mostrado que la historia y la geografía fueron saberes escolares antes de que se convirtieran en ciencias sociales en el mundo universitario. Ya hay trabajos sobre la historia de la matemática escolar que dan cuenta de la antigüedad de estas prácticas.

Como se ve en esta tesis, se parte de la convicción de que existe una cultura escolar que tendría sus fronteras demarcadas; esto significa que la escuela no es un simple espacio de

reproducción de la vida social o de las relaciones sociales de producción, como se sostuvo en la pedagogía crítica (esto fue replanteado por Berstein, 1985; Bourdieu, 1997 y Giroux, 2004, en sus últimos trabajos). Tampoco es el lugar instrumentalizado que pretende la política educativa, tal como lo han formulado los funcionalistas y tecnólogos de la educación durante muchas décadas. El trabajo pionero en Colombia que sustentó la existencia de unas fronteras culturales en la escuela fue el del grupo Federici (Mockus *et al.*, 1994), en los años 1980; y no solo reconocieron su existencia, sino que abogaron por su fortalecimiento.

Lo que hay que desentrañar con miradas muy finas es cómo se crean esas fronteras, cómo se produce esa alquimia, cómo se procesan esos saberes. Para ello y para poder darle fuerza a la tesis y actuar políticamente con ella, se requiere un trabajo de recuperación histórica. La historia de la cultura escolar tiene importantes avances en la comunidad de historiadores de la cultura y de la educación. Se pueden nombrar muchos de ellos; conocemos en especial los de México, España y el mundo anglosajón. Más recientemente los de Brasil y Argentina. Muchos de estos trabajos han usado técnicas provenientes de la antropología y la etnografía. En algún momento, Elsie Rockwell reconocía que el trabajo arqueológico que hacíamos en el grupo era una etnografía histórica; de hecho, a eso es a lo que se ha dedicado en los últimos tiempos, trabajos que le han llevado a presidir la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación. Raimundo Cuesta (1997), Antonio Viñao (2006) y Agustín Escolano (2006) han sido importantes animadores de estos trabajos en España.

Esta tradición, la de la historia de la cultura escolar, es la primera referencia en la que nos apoyamos para construir esta línea de investigación. La segunda tradición con la que nos encontramos y en la que nos apoyamos para pensar la categoría de saberes escolares es la de Ivor Goodson (2003), quien trabajó durante un tiempo la historia del currículo desde la perspectiva crítica anglosajona; en una dirección muy cercana, los trabajos de Chervel (1991) y los que se difundieron en un emblemático par de

números de la *Revista Española de Educación* (1991), que abrió y ayudó a consolidar la línea de historia de las disciplinas escolares en América Latina. La tercera fuente ha sido la de la historia de los manuales escolares, que comenzó con un macroproyecto de la Unión Europea llamado Emanuel, y desde España se extendió a América Latina con el proyecto MANES (manuales escolares), de la mano de G. Ossenbach y M. Somoza (2001). En México (Galván y Martínez, 2010) y en Brasil (Taborda y Fischer, 2003) hay significativos avances en este campo.

Estos trabajos nos han ayudado a fundamentar nuestra línea de investigación por cuanto todos coinciden en afirmar las particularidades de la cultura escolar, ya sea en sus ritos y sus mitos constituyentes, en sus currículos, en las disciplinas que se enseñan, o en los formatos en los que circula el conocimiento que allí se enseña (manuales). Todos han encontrado que históricamente se han configurado unas fronteras que la delimitan, que la diferencian, que la hacen singular en relación con la sociedad, con el mundo de las ciencias y con los códigos que representan la cultura más allá de sus límites.

Estos hallazgos son polémicos, sin duda, pues de allí se desprende un interrogante acerca de la función de la escuela. Ella no ha sido creada al margen de requerimientos políticos, religiosos e ideológicos; está históricamente incrustada en las estructuras del Estado moderno, es hija del poder pastoral que el cristianismo universalizó desde finales de la Edad Media, y le debe mucho de sus matrices constituyentes a la Ilustración, al sueño de emancipación que las luces prometieron, y a la tarea civilizadora que hasta el siglo XIX se propuso Occidente para intervenir en los demás continentes; por supuesto que también ha servido a los intereses de la industrialización en sus diferentes fases, incluso a la sociedad de las redes que caracterizan el presente, al decir de Castells (1997). Siendo esto cierto, lo que las historias de la cultura escolar, de los manuales, de las disciplinas y del currículo han encontrado es que en su interior se ha tejido una malla de relaciones que le son propias, un lenguaje, unos códigos y unas representaciones

que, aunque no han permanecido en el tiempo, sí han adquirido matices, tonalidades y referentes que no comparte con otras instituciones o con otros escenarios sociales. Tal vez esta constatación es la que permite entender por qué la escuela ha permanecido en el tiempo con muchas de sus formas intactas, a pesar de los innumerables intentos por disolverlas.

La noción de saber que hemos prestado de Foucault nos permite dar cuenta de este fenómeno. El saber pedagógico, ya lo dijimos, sería un modo de ser del pensamiento que se configuró para el gobierno de sí y de los otros, por lo tanto la escuela, y no solo ella, funda sus estructuras en dicho modo de ser del poder; pero, a la hora de preguntarnos por lo que la distingue de otros dispositivos formativos, nos parece de gran utilidad hablar de saber escolar; el saber escolar, digámoslo de una vez, sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada.

Para reconocer qué es y qué no es saber escolar, hemos emprendido un trabajo arqueo-genealógico de largo aliento que se alimenta del proyecto de historia de la práctica pedagógica, por supuesto, pero se centra en resolver una serie de preguntas más precisas: ¿qué es lo que hace que la escuela siga siendo escuela? ¿Qué la distingue en el amplio espectro de la cultura, y qué es lo que la potencia hoy en día en el proceso de pedagogización de la vida social? (Díaz, 1994).

Para responder la primera parte de la pregunta, hemos emprendido un trabajo de largo aliento que no puede ser llevado a cabo por un solo investigador en un corto periodo; es más bien, siguiendo la tradición del grupo, un programa de investigación en el que aparecerán muchos trabajos, con énfasis distintos e incluso con variantes metodológicas que enriquecerán la mirada. Para la segunda parte de la pregunta, asumimos que solo se puede actuar, como en una especie de militancia, de la mano de un movimiento pedagógico, en el que seguramente los maestros seguirán

siendo los protagonistas, por cuanto en ellos se encarna, por designio histórico (Zuluaga, 1984), este modo de ser del poder. Al finalizar, diremos unas palabras al respecto.

En relación con el trabajo historiográfico, de tipo arqueo-genealógico, ya hemos avanzado. En mi tesis doctoral, como lo mencioné arriba, indagué por las ciencias sociales escolares, he orientado trabajos de maestría que han rastreado los momentos de emergencia y consolidación de enunciados como el de educación rural, la matemática escolar, la biología escolar, la noción de bachillerato, los manuales de lectoescritura, la educación física, la noción de calidad, la psicopedagogía, la educación para el trabajo, las buenas prácticas en educación, la música escolar; más recientemente cuatro tesis doctorales que trabajan en torno a la geografía escolar, la salud en la escuela (la escuela saludable), la escuela en la ciudad y el maestro como sujeto de formación. Parecerían temas muy disímiles, pero en todos nos acompaña la pregunta por los modos como se configura cada enunciado en la escuela: cómo, siendo enunciados propios de una formación discursiva que trasciende la escuela, se hacen escuela, o mejor, hacen a la escuela y le marcan sus fronteras, en momentos históricos diferentes. Habrá que esperar un proyecto que pueda leer estos trabajos para hacer un meta análisis que permita avanzar en reflexiones más generales que nos ayuden a aproximarnos a la pregunta que les es común a todos.

En los últimos tres congresos colombianos de historia hemos organizado un simposio o una mesa de trabajo referidos a estos temas. Allí se han presentado los avances investigativos o los trabajos concluidos de muchas personas que, sin saberlo, están avanzando en esta perspectiva. La idea de estas convocatorias es reconocernos como parte de una comunidad que piensa el tema desde la perspectiva histórica.

Recientemente, por iniciativa de Rafael Ríos, profesor de la Universidad del Valle, varios miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica nos dimos a la tarea de avanzar en esta línea de investigación. En este momento se está entregando el informe

final a Colciencias; allí trabajamos las preguntas, para la segunda mitad del siglo XX, por la filosofía escolar (este trabajo fue el único que se remontó a revisar desde el siglo XVIII), la historia escolar, las ciencias sociales escolares, las matemáticas, las ciencias naturales, la lectoescritura.

Perspectivas

Cuando nos preguntamos en los programas de licenciatura o en las escuelas normales en qué consiste la formación pedagógica de los futuros maestros, muchas veces las respuestas se reducen a la didáctica. Esta es una queja reiterada desde hace décadas. Por supuesto, la didáctica no puede desaparecer del campo de la pedagogía, pero tampoco es suficiente. En otros momentos se trabaja la historia de la pedagogía, casi siempre entendida como historia de las ideas, de las corrientes pedagógicas o de algunas obras de pedagogos clásicos; dichas temáticas también son importantes, sin duda. En ocasiones se incluyen materias como educación y cultura, política educativa, educación y conocimiento, educación y sociedad, aspectos igualmente válidos. En menos casos se trabaja la epistemología de la pedagogía; este difícil asunto suele resolverse presentando el mapa de las tendencias epistemológicas (positivismo, dialéctica, hermenéutica, constructivismo).

En algunos grupos de investigación, entre ellos varios de la Universidad Pedagógica, se ha desarrollado una línea conocida como "pensamiento del profesor", pero no se han incluido de manera formal los resultados de estos trabajos en los procesos de formación de los maestros; allí se habla de una epistemología propia para entender lo que se enseña; en general, siguen rigiéndose por las lógicas del pensamiento científico. Otra línea es la de las didácticas específicas, que reivindican una autonomía para las disciplinas escolares, partiendo de nociones como transposición didáctica (Chevalard, 1991). En otros programas se encuentran cursos de Epistemología e Historia de las Ciencias, para darle al maestro unos buenos fundamentos en la disciplina que

enseña. Estas diversas maneras de enfrentar el reto de formar pedagógicamente al maestro muestran la dispersión del campo, a pesar de que puede encontrarse en ello una riqueza.

La línea de historia de los saberes escolares aspiraría a formar parte de este amplio campo conceptual de la pedagogía, en especial en lo que se refiere a la formación de maestros (ya vimos que para el grupo el campo conceptual y narrativo de la pedagogía va mucho más allá de la escuela). Si se ha indagado por la historia de las ciencias, o de las corrientes de la epistemología, los problemas de la cultura o la sociedad, para darle un mapa contextual a los maestros, estaría bien trabajar aquello que le es propio a la cultura escolar, para nosotros: los saberes escolares.

En dirección a la segunda parte de la pregunta, hay que decir que estos trabajos tienen un horizonte político que sigue siendo el mismo que le dio origen al GHPP y es la reivindicación de lo que hacen los maestros y del papel de la escuela como escenario para pensar de otro modo. Aunque sepamos que el saber escolar no es el saber de los maestros (este es producto del saber escolarizado), así como el saber pedagógico tampoco lo es (este es un modo de pensar que está disperso en una formación discursiva —recordemos que no buscamos autores ni sujetos de conocimiento—), sí creemos que en esta formación histórica, los maestros, y con ellos la escuela, constituyen una fuerza capaz de recrear el mundo, de interrogarlo, de sospechar de tantos lugares comunes y verdades impuestas por las pedagogías ahora mediáticas que no hablan sino de competencias, de eficiencia, de desempeños y de productividad.

Este propósito político no quiere desligarse de muchas iniciativas que siguen fortaleciéndose en nuestro entorno. Solo mencionaré algunas, pero no niego que son muchas más. Me refiero a lo que en Medellín se ha hecho desde la llamada Escuela del Maestro, hoy MOVA; a lo que la RED-CE (Red de Cualificadores de Maestros en Ejercicio) se propuso hace años desde la Universidad Pedagógica y que con el acompañamiento persistente de Pilar Unda hoy se ha juntado con procesos de maestros de toda América Latina que se reúnen cada dos años en el encuentro de

colectivos de maestros que investigan desde la escuela; a lo que hace el IDEP desde hace años y que hoy se concreta en un programa de Cartografías Pedagógicas, donde la noción de saber escolar cobra un especial significado; por supuesto, a lo que la Expedición Pedagógica ha generado desde el año 2000, y a lo que el programa Ondas de Colciencias generó, incluso después de que se cancelara (había sobrevivido en contra de las lógicas productivistas). En fin, cientos de colectivos de maestros continúan trabajando por iniciativa propia en procesos de consolidación de su profesión y su autonomía intelectual

Así, la escuela se convierte en un pliegue que abre otras posibilidades en esta época de incertidumbre dirigida y de miedo programado. Allí creemos en el interior de la escuela, en sus fronteras históricamente constituidas y recuperadas desde un ejercicio de memoria de esto que queremos llamar saber escolar, quizás sea posible fortalecer la esperanza de que nuevas generaciones se afirmen sin temor en lo que otros dispositivos quieren diluir: la idea de la igualdad y el bien común como espacios libres de la individualización y de la mercantilización que nos fragmenta al infinito.

Referencias

Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.

Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Berstein, B., y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 105-152.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Castells, M. (1997). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En Castells *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 14-53). Barcelona: Paidós.

Chervel, A. (Mayo-agosto, 1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.

Chevalard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.* Barcelona: Pomares Corredor.

Díaz, M. (1994). *El campo intelectual de la educación en Colombia.* Cali: Universidad del Valle.

Echeverri, A. (1989). *Santander y la Instrucción Pública, 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.

Escolano, A. (2006). *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Fals Borda, O. (1990). *Investigación acción participativa*. Bogotá: Aportes, Dimensión Educativa.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber.* México: Siglo xxi Editores.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Galván, L. H., y Martínez, L. (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Ediciones Mínimas.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo xxi Editores.

Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Herrera, M. C., y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación*, 36, 40-60.

Koyré, A. (1977). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI.

Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra.

Martínez, A. (1986). *Escuela, maestro y método en Colombia, 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

Mockus, A., Charum, J., Hernández, C.A., Granés, J. y Castro, M. C. (1994). *Las fronteras de la escuela.* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Müller, I. (1992). *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional* [I parte, p. 175]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Noguera, C. (2003). *Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX.* Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Ossenbach, G., y Somoza, M. (Ed.) (2001). *Los manuales escolares como fuente para la investigación de la historia de la educación en América Latina.* Madrid: UNED.

Peñuela, D. M., y Rodríguez, V. M. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Popper, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones.* Barcelona: Paidós.

Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia. Entre el universalismo y particularismo cultural 1926-1954*. Bogotá: Magisterio, GHPP.

Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.* Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.

Suárez, H. (comp.) (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades.* Bogotá: Magisterio, Tercer Milenio.

Taborda, M. A., y Fischer, S. M. (2003). *Histórias das disciplinas escolares no Brasil: Contribuicoes para o debate*. Sao Pablo: Editora da Universidade Sao Francisco.

Viñao, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *25*, 243-269.

Zuluaga. O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L., Echeverri, J. A., Martínez, A., Restrepo, E. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía, una diferencia necesaria. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 21-40). Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas.

Una perspectiva política, ética y estética para un nuevo gesto pedagógico

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Algunos historiadores de la educación han señalado al siglo XIX como la edad de oro de la pedagogía, entre otros factores por los significativos avances que representaron los trabajos de Pestalozzi, Herbart y Fröbel, así como por el impulso que los distintos Estados nacionales dieron a la educación pública. Sin embargo, no ha existido una época de mayor producción y discusión sobre los asuntos de la educación, la enseñanza, la formación y el aprendizaje que el siglo XXI y, no obstante, podríamos coincidir en que se trata de uno de los periodos de mayor crisis de la pedagogía, pues la enorme producción y discusión no se corresponde con una mayor sistematicidad y cualificación conceptual y práctica de los asuntos pedagógicos, evidente en la dispersión, fragmentación y pérdida de sentido de las tradiciones pedagógicas modernas, todo ello bajo el supuesto de la implementación de nuevas formas no autoritarias y autonómicas de educación.

En la "condición posmoderna", de cuestionamiento a los metarrelatos de la Modernidad, los fines educativos y formativos pasan a ser vistos como la herencia de un pasado de homogenización y normalización, cuando la perspectiva de los adultos (o de los poderosos o los dirigentes) se imponía a niños y jóvenes para su control y dominación. Así mismo, los intentos de sistematización teórica son deslegitimados por su pretensión de validez universal y los esfuerzos epistemológicos son considerados como

actos de exclusión y subordinación de otros discursos, por tanto, descalificados y denunciados en sus pretensiones.

No obstante, asistimos hoy a un intenso proceso de "educacionalización" o "pedagogización" social en el que los diversos asuntos sociales tienden a pensarse cada vez más como cuestiones educativas o pedagógicas, es decir, como cuestiones que requieren procesos o acciones educativas o pedagógicas para su tratamiento o atención. Tanto en el caso del empleo como en el de la salud, en los problemas de movilidad en las ciudades como en las cuestiones ecológicas, tanto en los conflictos sociales y políticos como en la promoción de la productividad nacional e individual se requiere de acciones educativas o de la promoción de ciertos aprendizajes por parte de los directamente implicados para su resolución. La educación, la enseñanza, la formación dejan entonces de ser asuntos de profesionales especialistas y pasan a ser asuntos de todo profesional, de cualquier ciudadano, pues todos debemos aprender (y desaprender) permanentemente a lo largo de nuestra vida.

La pedagogía (léase las tradiciones pedagógicas) entra(n) así en una crisis profunda caracterizada por la explosión de pedagogías de todo tipo y para todo propósito. Proliferación de discursos pedagógicos y pedagogizantes, discursos educativos y educadores, prácticas de enseñanza, de aprendizaje, de autoayuda: una pedagogía al extremo, una hipertrofia de la "casa de las disciplinas", como llamaba Comenio al mundo. En ese sentido, la "condición posmoderna" no significa la muerte de la pedagogía, sino una especie de renacimiento o multiplicación exacerbada, hipertrofiada del proyecto pampédico del siglo XVII. Es preciso reconocer, muy a pesar del entusiasmo contemporáneo que celebra la novedad, la innovación, el cambio permanente, el rechazo y abandono de toda tradición, que después de cuatro siglos, Comenio vive en la sociedad del aprendizaje de los anglosajones, en la sociedad pedagógica de Michel Serres, en la sociedad del conocimiento de Peter Drucker y en la ecopedagogía o pedagogía de la Tierra del Instituto Paulo Freire y la Unesco.

Desde luego, no todo sigue igual en "la casa de las disciplinas". El sueño comeniano de perfección de la humanidad ha llegado a convertirse en una especie de pesadilla en la que cada uno se debate entre la aspiración al éxito y la felicidad y la frustración correspondiente ante la imposibilidad de alcanzarlos. En otras palabras, la formación y la educación están siendo desplazadas por el aprendizaje (permanente) y la autoayuda, lo que genera una crisis en el arte de educar (que había traspasado su umbral tecnológico durante los siglos XVI y XVII). En este sentido, podría decirse, también, que la "condición posmoderna", eso que Bauman llama la "modernidad líquida" y Lipovetski la "hipermodernidad", no es otra cosa que una profunda crisis en las formas de conducción, en las maneras como somos conducidos y cómo nos conducimos, en fin, una crisis generalizada de gobierno.

Como podemos suponer, esta crisis de gobierno tiene serias implicaciones políticas, pero también, éticas y estéticas. Y aunque esté relacionada con la crisis de las tradiciones pedagógicas modernas y sus implicaciones epistemológicas, sin duda hemos prestado demasiada atención a estas últimas. No propongo, sin embargo, renunciar a la rigurosidad ni a la seriedad en el abordaje de los problemas de la educación, de la formación, de la enseñanza; existe un amplio y rico horizonte conceptual de la pedagogía, pero me parece que es el momento de abordarlo por otras vías, es el momento de explorar con seriedad y rigurosidad otros umbrales que hemos dejado de lado y en manos de los profetas, mercaderes y soñadores de un nuevo mundo. Si, como lo he señalado, la pedagogía es un asunto de gobierno, entonces su análisis, antes que epistemológico, debe ser de orden político, ético y estético. ¿Qué significa esto? ¿Debemos, entonces, abandonar los conceptos y las reflexiones teóricas y entregarnos a las emociones, opiniones y percepciones? ¿Debemos denunciar los esfuerzos de conceptualización y su instalación en la tradición de la modernidad como academicismos jerarquizantes negadores de la diversidad y pluralidad de saberes? A los amigos de la nueva onda *hippie* y de la vieja guardia revolucionaria, debemos recordarles

que la liberación, que el librepensamiento, es una dura (y a la vez alegre) ejercitación, una producción, un trabajo dedicado y disciplinado de perfeccionamiento (para utilizar una vieja palabra del horizonte conceptual de la pedagogía).

Explorar los umbrales políticos, éticos y estéticos de la pedagogía es una apuesta por recuperar la potencia del viejo arte de educar fragilizado por los discursos posmodernos y la nueva retórica *light* de la primacía de las subjetividades, de las diferencias, de la diversidad. (Hay unos discursos que, siguiendo la tradición crítica de la modernidad, se ocupan de las subjetividades, subjetivaciones, las diferencias y la diversidad). Desafortunadamente las lecturas superficiales o negligentes del pensamiento pedagógico liberal y de algunas propuestas subversivas están fomentando la crisis actual de gobernamentalidad, pues en su rechazo a un supuesto academicismo e intelectualismo, se suman a la pragmática y a la performatividad de los discursos neoliberales.

Recuperar la potencia política, ética y estética del viejo arte de educar requiere, pues, una retoma del horizonte conceptual de las tradiciones pedagógicas modernas y sus tradiciones que se remontan a lo que Jaeger denominó la *paideia* cristiana y la *paideia* antigua. Se trata, para sorpresa de los vanguardistas, de un proyecto de relectura de los clásicos (la viejoteca que llamara Alfonso Torres), no para volver a ellos, no para revivirlos o resucitarlos, sino para pensar de nuevo, para crear de nuevo.

En el fondo de este proyecto hay un supuesto, un fundamento que es preciso explicitar: aunque imposible, no podemos renunciar al gobierno; aunque peligroso, no podemos eludirlo; aunque poderoso, no podemos rechazarlo, so pena de debilitar las fuerzas que nos llevaron de la naturaleza a la cultura. No se trata de un asunto de no conducción o no gobierno, sino de pensar y crear nuevas y diferentes formas de conducción y gobierno que parten de reconocer esas otras que las precedieron.

Umbral tecnológico del arte de educar: filosofía, psicagogIa y demagogIa

En la antigüedad, la paideia aparece íntimamente vinculada a otras dos artes: la filosofía y la psicagogia. Según Hadot (1998), la paideia es una primera forma de la filosofía, pues aunque *sophia* se traduzca generalmente como saber o sabiduría, en la cultura griega antigua esa palabra designaba aquellas actitudes o prácticas que estaban sometidas a medidas y reglas y que suponían, por tanto, una enseñanza y un aprendizaje, pero que también exigían la ayuda de un dios, de una gracia divina que revelaba al artesano o artista los secretos de la fabricación y los ayudaba en el ejercicio de su arte. De este modo, para Hadot (1998), la filosofía antigua, antes que un tipo particular de discurso, es una forma de vida, de ahí que para hablar de la filosofía antigua, utilice la expresión "ejercicios espirituales", pues se trataba de "prácticas que podían ser de orden físico, como el régimen alimenticio o discursivo, como el diálogo o la meditación, o intuitivo, como la contemplación", pero que de todos modos estaban destinadas "a operar una modificación en el sujeto que las practica" (p. 15).

La psicagogia está emparentada con la paideia y con la filosofía, pues se trata de una transformación del alma, de una conversión, de una acción de conducción, de dirección del alma hacia un fin determinado. Ahora bien, tanto en la Antigüedad como en la Edad Media, esas artes se reservaron a una élite particular ya fuese de pensadores, de gobernantes o de sacerdotes o pastores de almas, pero hacia los siglos XVI y XVII, un acontecimiento sin precedentes en la historia, lleva a pensar, por primera vez, una especie de demagogia,[1] es decir, un arte para la dirección de todos, un arte para la conducción y gobierno de todos: la demagogia como el arte de gobernar, de conducir a todos y cada uno independientemente de su condición. De ahí la *institutio* de los humanistas del Renacimiento, como arte de la virtud; de ahí, también, el *docendi*

1 Tomo esta idea de Gordon, 2009.

artificium de Comenio y su *eruditio* como condición para el mejoramiento y la salvación de la humanidad.

Esta demagogia, marcaría el inicio de la Modernidad y significaría el paso del umbral tecnológico del arte de educar, que en términos de Foucault no sería más que la expansión social del poder disciplinar,[2] gracias al encuentro y la articulación de dos procesos distintos: de una parte, la expansión del pastorado cristiano entre los siglos XIV y XVII, y de otra, la aparición de la "razón de Estado"[3] en el siglo XVII. Un proceso de orden religioso y otro de orden político. A través de las técnicas disciplinarias (aisladas en las instituciones monásticas durante la Edad Media), el poder pastoral consiguió, entre el Renacimiento y el siglo XVIII, expandirse en la población bajo la forma del adoctrinamiento, la escolarización y la moralización; a partir del siglo XVII, y también gracias a las técnicas disciplinarias constitutivas de la *policía,*[4] el poder político dio forma a la *res publica*.

La principal consecuencia de este acontecimiento es la conversión del gobernamiento en un asunto político, pues hasta

2 En su curso Defender la sociedad, el profesor Foucault decía: "Ahora bien, entre los siglos XVII y XVIII se produjo un fenómeno importante: la aparición —habría que decir la invención— de una nueva mecánica de poder, que tiene procedimientos muy particulares, instrumentos completamente novedosos, un aparato bien diferente y que, creo, es absolutamente incompatible con las relaciones de soberanía. Esta nueva mecánica de poder recae, en primer lugar, sobre los cuerpos y lo que hacen más que sobre la tierra y su producto. Es un mecanismo que permite extraer cuerpos, tiempo y trabajo más que bienes y riqueza. Es un tipo de poder que se ejerce continuamente mediante la vigilancia y no de manera discontinua a través de sistemas de cánones y obligaciones crónicas. Es un tipo de poder que supone una apretada cuadrícula de coerciones materiales más que la existencia física de un soberano y define una nueva economía del poder cuyo principio es que se deben incrementar, a la vez, las fuerzas sometidas y la fuerza y la eficacia de quien las somete" (2000, p. 43).

3 La razón de Estado no es un arte de gobernar según las leyes divinas, naturales o humanas. No necesita respetar el orden general del mundo. Se trata de un gobierno en consonancia con la potencia del Estado. Es un gobierno cuya meta consiste en aumentar esta potencia en un marco extensivo y competitivo (Foucault, 1990, p. 127).

4 Por policía ellos [los autores de los siglos XVI y XVII] no entienden una institución o un mecanismo funcionando en el seno del Estado, sino una técnica de gobierno propia de los Estados, dominios, técnicas, objetivos que requieren la intervención del Estado (Foucault, 1990, p. 127).

entonces era entendido como la *Regula pastoralis*, el régimen eclesiástico que designa:

> [...] un gobierno no violento de los hombres que, mediante el control de su vida afectiva y moral, mediante el conocimiento de los secretos de su corazón y mediante el empleo de una pedagogía finamente individualizada, procura conducirlos a la perfección. (Senellart, 2006, p. 29).

El gobierno tiene, entonces, una procedencia religiosa y no política, una procedencia judeocristiana y oriental y no griega u occidental (Senellart, 2006; Foucault, 2006). En ese sentido, el pastor se opone al político.

Pero a partir del siglo XVII, hubo un proceso de laicización del poder pastoral, del gobernamiento, que en adelante aparecerá relacionado íntimamente con el funcionamiento del Estado. Si tenemos en cuenta que la disciplina era una técnica fundamentalmente religiosa y, por tanto, estaba articulada al ejercicio del poder pastoral, el proceso de laicización del gobierno llevó también a una laicización y expansión de la disciplina más allá de las comunidades religiosas. Desde los siglos XIV y XV es posible identificar en Europa el desarrollo y multiplicación de comunidades laicas que, como la de los Hermanos de la Vida Común o de San Jerónimo,

> [...] a partir de una serie de técnicas tomadas de la vida conventual, y a partir también de una serie de ejercicios ascéticos procedentes de toda una tradición del ejercicio religioso, definieron métodos disciplinarios concernientes a la vida cotidiana y a la pedagogía. (Foucault, 2005, p. 60).

Foucault (2006) analizó ese proceso como la "explosión del problema del gobierno", en el que la disciplina, confinada hasta entonces en las instituciones monásticas, consiguió una expansión excepcional gracias a un mecanismo llamado "parasitaje", es decir, gracias al hecho de que para su extensión social, la disciplina se

introdujo y logró desarrollarse en el interior de otras prácticas e instituciones, y así colonizó otros espacios cada vez más amplios en la población. Por lo menos tres fueron los blancos de ese "parasitaje": la juventud estudiantil (y con ella los antiguos colegios), los pueblos conquistados (particularmente los de América) y, finalmente, los nuevos ejércitos de la clase obrera (Foucault, 2005). Aunque en todos los casos estuvieron implicadas actividades de enseñanza, en el caso de la juventud y de los pueblos conquistados las acciones educativas comprometidas en su disciplinamiento fueron mucho más evidentes.

Disciplinarización bajo la forma de un proceso de moralización de la juventud estudiantil sometida en los colegios a reglamentos cada vez más estrictos. Pero también disciplinarización de los saberes sometidos a los métodos de enseñanza, cuyo desarrollo llevó, durante el siglo XVII, a la constitución de una nueva disciplina del saber: la didáctica. Disciplina como enseñanza, enseñanza como disciplina.

No sobra aquí aclarar que cuando hablamos de la disciplina no estamos denunciando unas técnicas represivas, opresivas, ni unas formas de dominación. Si bien la disciplina presupone una jerarquía (maestro/alumno, padre rector/monje, médico/enfermo, etc.), tales gradaciones no pueden equipararse a una relación amo/esclavo. Por otra parte, hay siempre en el funcionamiento de la disciplina algo que se escapa, hay en el ejercicio un excedente imprevisto: las luces de la Ilustración no formaban parte de un "proyecto" disciplinario, pero no pudieron aparecer sino en el marco de una "sociedad disciplinaria". En esta línea de pensamiento, Sloterdijk (2012) señala que "la alta cultura burguesa ha surgido de los excedentes del humanismo de la escuela, por encima del encargo de educación dado por el Estado" (p. 546), y agrega que "los más grandes fenómenos de excedencia espiritual de la reciente historia del espíritu —el de Johann Gottlieb Fichte, como inventor de la teoría del extrañamiento, y el de Friedrich Nietzsche, en cuanto modernizador del pensamiento cristiano del superhombre—" cursaron estudios en una de las

escuelas más estrictas y disciplinarias de Alemania, en Pforta, Tubinga. Igualmente fue el caso de Karl Marx "quien finalizó sus estudios secundarios en 1835, a sus decisivos años de instituto en Tréveris, el anterior colegio jesuítico de la Trinidad" (p. 546).

Sin embargo, parece ser, ayer como hoy, que las lecturas "negativas" de las disciplinas (y del poder disciplinario) han prevalecido sobre la idea foucaultiana de ellas (y de él) como técnicas de creación, de producción. Sloterdijk consideraba un absurdo "definir el concepto de disciplinamiento en general fijándolo a los significados penitenciarios, represivos y de vigilancia del Estado que Foucault destacaba, exagerándolos intencionadamente, en los escritos de su periodo medio" (2012, p. 405). Pero eso que es evidente para Sloterdijk (por su tradición nietzscheana), no es claro para muchos críticos contemporáneos, particularmente aquellos ligados a la tradición marxista. Por ejemplo, Santos (2010) afirma:

> Llevando a sus últimas consecuencias el poder disciplinario del "panóptico" construido por la ciencia moderna, Foucault muestra que no hay salida emancipadora alguna dentro de este "régimen de verdad", ya que la propia resistencia se transforma en un poder disciplinario y, por tanto, en una opresión consentida en tanto que interiorizada. (p. 33).

Si bien no utiliza el término "emancipación", Hunter (1998) mostró, justamente, que el individuo autorreflexivo, "tan preciado por los teóricos críticos" (p. 87), fue un resultado de la "pedagogía pastoral cristiana" (podríamos decir, de la pedagogía que retoma las técnicas disciplinarias de los monasterios para aplicarlos a la población laica), pedagogía

> Que equipó a los individuos laicos con las prácticas especiales a través de las cuales pudieron problematizarse a sí mismos, relacionarse consigo mismos como seres necesitados de trabajo ético y pudieron, en consecuencia, iniciar ese trabajo del sí mismo sobre el sí mismo que reconocemos en la persona reflexiva. (Hunter, 1998, p. 61).

En otras palabras, el sujeto moderno reflexivo, capaz de mirarse, juzgarse y juzgar el mundo, fue el resultado de los ejercicios que la escuela pastoral promovió entre la población con el propósito de la salvación de las almas. Podría decirse, entonces, que el poder disciplinario, antes que producir una opresión consentida e interiorizada (como piensa Santos), generó, como efecto del "sometimiento" a unas reglas, a unos ejercicios, la posibilidad de la "emancipación" del sujeto en cuanto "persona autorreflexiva" (Hunter, 1998), es decir, en cuanto sujeto capaz de cuestionarse y cuestionar el mundo. En este sentido, consideramos la disciplina como una de las antropotécnicas, que al decir de Sloterdijk, corresponden a aquellos "procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte" (2012, p. 24).

En términos generales, la emergencia de la demagogia, ese umbral tecnológico del arte de educar, significó el desarrollo e implementación de un conjunto de técnicas disciplinares y formas de ejercitación que se anclaron en los preceptos éticos formulados junto a los modos de vida modernos, aquellos que se configuraron entre el Renacimiento y el siglo XVII. La consolidación de este complejo tecnológico estuvo acompañado por la conformación de una racionalidad educativa que, entre otros, permitió la aparición de dos prácticas pedagógicas: la *institutio* y la *eruditio*. Estas dos prácticas, además de generar dos grandes tendencias —la educación y la enseñanza— permiten comprender los trazos principales del paso del umbral ético de las artes de educar.

Institutio: o de la "educación"

Eficaz es la naturaleza, pero la supera en
eficacia la educación.

ERASMO DE ROTTERDAM,
de pueris statim ac liberaliter instituendis

Erasmo observa que la naturaleza distribuyó entre los animales diferentes habilidades: ligereza, vuelo, vista aguda, corpulencia y robustez física, cuernos, escamas, pelos, uñas y veneno con qué defenderse, buscar su alimento y sostener sus crías. Pero al hombre lo dejó fofo, desnudo, sin defensas. En compensación, lo dotó de una mente capaz de aprender todas las disciplinas, así: "Cuanto menos apto es cada animal para las disciplinas, mejor dotado está de congénita destreza" (Erasmo, 1529/1956b, p. 923). Por eso, piensa Erasmo, las hábiles hormigas nada tienen que aprender, nadie les enseña a escoger los granos en el verano ni a almacenarlos para el invierno; la naturaleza concedió a los animales irracionales mayor auxilio para sus funciones, pero solo a uno de ellos lo hizo racional y dejó la mayor parte de su formación a la crianza; de ahí que (Erasmo, 1529/1956b, p. 8): "Eficaz es la naturaleza, pero la supera en eficacia la 'educación'".[5]

Pero, ¿en qué consiste la novedad de este enunciado de Erasmo?, según Varela (1983), podríamos decir que se trata del hecho de establecer y justificar la necesidad, no solo de la educación de la juventud, sino de la "crianza" y educación de los niños desde los más tiernos años; esos en los cuales la infancia, semejante a los metales nobles, es aún dúctil y maleable. Así, la

5 Vale la pena mencionar la importancia que para los humanistas del Renacimiento tuvo el texto de Quintiliano (35-95), Institutio Oratore, en sus elaboraciones pedagógicas. Esa obra no es un simple manual de retórica, sino un tratado sobre la "formación" del orador, considerado no como un simple iniciado en el arte de la retórica, sino como un hombre dotado de instrumentos suficientes para llevar una vida recta y honrada, para ser un ciudadano ideal, apto para asumir la conducción de los negocios públicos y particulares, capaz de gobernar ciudades por medio de sus sabios consejos y de administrar imparcialmente justicia (Hamilton, 2001).

"institución" implicó un énfasis en el valor formativo (educativo) de las letras, pero es necesario aquí delimitar mejor el sentido de esa "institución" por las letras, pues ahí está la clave para la comprensión del nuevo sentido de ese antiguo término del vocabulario pedagógico. Erasmo, Vives y Montaigne coinciden en la crítica al escolasticismo, al verbalismo gramatical retórico, puramente formal, en que degeneró el estudio de las artes liberales al final de la Edad Media. Sobre ese asunto, Erasmo escribió un texto que tituló *Ciceronianus*, que es una crítica mordaz al escolasticismo y a los vicios del formalismo filosófico y teológico medieval; Montaigne dedicó uno de sus ensayos, titulado *De la pedantería*, a aquel saber pretensioso, superficial, de ornamento del maestro de escuela y profesor; y, finalmente, Vives escribió en su *De disciplinis* (1531) sobre la causa de la corrupción de las artes y la necesidad de retomar los clásicos para purgar los errores interpretativos fijados en la tradición de la autoridad. Se trata, entonces, de una recuperación de los clásicos latinos y griegos en el marco de un intento de renovación de la perspectiva religiosa cristiana, cuya consecuencia fundamental fue el énfasis en la dimensión moral y formativa de esos autores. En otras palabras, se podría decir que se trata de una relectura de los clásicos, en la cual la filosofía de la Antigüedad —lo que Hadot (2006) llama "ejercicios espirituales"— es reinterpretada desde la, también renovada, doctrina cristiana.

La institución por las letras es, entonces, una conformación, una constitución moral a través de los preceptos y cánones de la virtud, presentes en las obras de los antiguos; es decir, una formación por la filosofía en el sentido antiguo del término, que es el mismo sentido en que, como veremos, Montaigne también lo emplea, y que remite a la oposición entre erudición y sabiduría. *Magis magnos clericos non sunt magis magnos sapientes* —los más grandes eruditos no son los más sabios—, esta frase, que Montaigne toma prestada de Rabelais, expresa claramente la idea que orienta sus reflexiones educacionales: en ella opone el letrado o el erudito al sabio, la erudición a la sabiduría, recuperando así el

sentido antiguo de la filosofía, borrado durante la Edad Media por la hegemonía de la retórica y de la dialéctica.

Con la oposición entre *sçavant* (sabedor, erudito) y *sage* (sabio), Montaigne trae de nuevo al saber pedagógico la antigua discusión griega entre filosofía y sofística, cuestionando la pedantería extendida por la enseñanza retórica y dialéctica de los colegios y universidades de su época, y retomando la dimensión ética de la actividad filosófica. La pedantería es el producto de esa enseñanza escolástica que pretende erigir hombres eruditos, letrados, sabedores, pero poco ocupados con la virtud, con la acción moral concreta, con su conducta; los "pedantes", en el lenguaje de su época, era una expresión injuriosa utilizada para hablar con menosprecio de los maestros de escuela y profesores. Contrario a esa enseñanza, Montaigne consideraba que en la educación de un hijo, la filosofía "como formadora de los juicios y de las costumbres será su principal lección" (Montaigne, 1580/2005a, p. 85).

Por tal motivo, al reivindicarla para la educación de los niños, el referido autor se constituye, junto con Erasmo, en un intempestivo, un *outsider* de su época, pero también en un creador, ciertamente no por haber recuperado el sentido de la filosofía antigua, sino por haberlo empleado para la institución (educación) de los niños. Desde la segunda mitad del siglo XVII, esta noción de *institutio* será nuevamente retomada y desarrollada a través de un nuevo término en el vocabulario pedagógico: *education*, *éducation*, desarrollado por Locke y Rousseau.

Eruditio: docendi artificium

Desde el inicio de su *Didáctica Magna,* Comenio aclara que su propuesta es una arte *(docendi artificum)* que consiste en enseñar todo a todos, pero de cierta forma, con resultados, fácilmente, de modo sólido, y con el triple propósito de "conducir a la verdadera cultura, a las buenas costumbres, a una piedad más profunda" (Comenius, 1631/2002, p. 13). Según otra versión, su didáctica

buscaba encaminar a "los alumnos hacia una verdadera instrucción, hacia las buenas costumbres y hacia la piedad sincera" (Comenius, 1631/2001, p. 3).

Pero, ¿qué es la erudición? En el capítulo IV de la *Didáctica Magna,* Comenio aclara que "el nombre de Erudición comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas" (Comenio, 1631/1994, p. 9); de ahí que erudición implique enseñanza, pues solo por medio de ella es posible poseerla. Es por eso que Comenio creó su *docendi artificium* que es la didáctica: el arte para conseguir la erudición o conocimiento de todas las cosas, las artes y las lenguas. Pero, ¿por qué es necesario a todos una tal erudición? ¿Por qué todos deben ser enseñados y aprender el conocimiento de todas las cosas, las artes y las lenguas? Porque somos criaturas racionales, dice Comenio, criaturas señoras de las otras criaturas, y solo si conocemos las causas de todas las cosas podremos ostentar el título de animales racionales. Alcanzar la condición de animal racional pasa, entonces, por la erudición, que no es un simple conocimiento literario, sino el conocimiento de las causas de las cosas para poder servirnos de ellas como criaturas señoras que fuimos creadas a imagen de Dios. Ahora bien, es necesario realizar aquí algunas aclaraciones.

En primer lugar, las ideas de erudición y de enseñanza comenianas se apartan del saber meramente libresco y de la referencia a la autoridad como fuente de conocimiento: "No se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional" (p. 87), dice en otra parte. Para conocer debemos utilizar nuestros propios ojos, los sentidos, pues al nacer nada tenemos en nuestro cerebro, que es como una tabla rasa en la cual nada está escrito, pero donde todo se puede escribir.

En segundo lugar, para alcanzar la erudición era preciso un método para enseñar y aprender; método que debía garantizar tanto la rapidez como la eficacia en la enseñanza y en el aprendizaje, pues la vida era corta y el conocimiento muy amplio. En el capítulo XIX de su *Didáctica,* Comenio responde a las objeciones

hechas sobre las dificultades de pretender enseñar todo a todos. Dice él que, de no encontrar el modo abreviado, el trabajo de enseñanza sería de gran magnitud y mucha dificultad; pero gracias al arte —su *docendi artificium*— eso podrá ser aliviado. Hasta entonces, afirma el autor, las tareas escolares habían errado, pues no se tenían objetivos determinados ni metas fijas, ni se delineaban los caminos que deberían conducir rectamente a la meta; casi nunca se enseñaban las artes y las letras de forma enciclopédica, sino fragmentada; tampoco se utilizaba un único método, sino variados y múltiples; los maestros eran muchos y eso ocasionaba confusión en los alumnos; y, en fin, faltaba un método para enseñar simultáneamente a todos los discípulos de la misma clase.

En tercer y último lugar, podemos decir que la erudición implicaba una perspectiva pansófica (enciclopedista) del conocimiento, en la medida en que significaba el conocimiento de todas las cosas del mundo. La erudición perseguida por la didáctica no era un saber general o superficial, sino un saber universal, un saber sobre todo lo fundamental y necesario para alcanzar la condición racional en el mundo. En ese sentido, la perspectiva enciclopédica del saber, de la sabiduría de Comenio, se diferencia profundamente de la perspectiva expresada por Erasmo, Vives y Montaigne. Recordemos que para ellos sabiduría no es erudición; la sabiduría se aproxima a la filosofía en el sentido antiguo griego; por el contrario, para Comenio la filosofía está más cerca del conocimiento de las disciplinas, de las artes.

La filosofía es el conocimiento de las cosas del mundo, y no el saber y la práctica de la virtud. El saber, la sabiduría en Comenio, está diferenciado de la virtud; no que no tengan que ver, sino que se trata de dos cosas diferentes: recordemos que para él los tres fines inmediatos del hombre (pues el fin último es la eterna bienaventuranza con Dios) son la erudición, la virtud, y la religión o piedad. El hombre sabio de Erasmo, Vives y Montaigne es "instituido" a través de la filosofía. El hombre erudito de Comenio es "enseñado" o "disciplinado" en la escuela, por el maestro y mediante el método. Entonces, el hombre disciplinado de Comenio

no es el hombre "educado" (instituido) de los humanistas. Para Comenio, el problema de la didáctica no es la educación (*institutio*, institución), sino la formación *formatione*) del hombre: su capítulo VI de la *Didáctica Magna* es titulado *Hominem¸ si homo fieri debet¸ formari oportere* ("Conviene formar al hombre si debe ser tal"); el capítulo VII afirma: *Formationem Hominis commodissme fieri aetate primâ: adeoqve fieri¸ nisi hâc¸ nonposse* ("La formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad, y no puede hacerse sino en esta"); el capítulo VIII se titula *Juventutem simul formandum¸ Scholisqve opus ese* ("Es preciso formar a la juventud conjuntamente en escuelas"). Y la condición para la formación del hombre es la disciplina, pero esta no puede entenderse como la simple coacción, sino que debemos recordar su sentido medieval, según el cual hace referencia al resultado de la enseñanza de la doctrina. La disciplina, entonces, es aquello que debe ser enseñado y aprendido y es la condición para la formación: "De aquí se deduce que no definió mal al hombre el que dijo que era un *Animal disciplinable*, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse al hombre sin someterlo a disciplina. (Comenio, 1631/1994a, p. 20).

La vía didáctica de la formación implica la disciplina, es decir, la instrucción, la enseñanza, la erudición, mientras que la vía de la *institutio*, en lo fundamental, pasa por la sabiduría, por la virtud, pero también, entendida como disciplina, como ejercitación, como fuerza capaz de dominar las pasiones, fortaleza mediante la cual el individuo se hace dueño de sí, se gobierna a sí mismo: y para ello la erudición no es necesaria. Esa es la diferencia fundamental entre la *institutio* y la *eruditio*, entre la educación y enseñanza: con la *institutio* estamos en el momento en que las artes de educar pasan su umbral ético y estético articulada a la emergencia de la que podemos denominar como educación disciplinaria.

La educación disciplinaria: condición para la libertad regulada

El concepto de educación es un concepto moderno formado a partir del siglo XVII y particularmente desarrollado con las elaboraciones de Rousseau, retomadas a comienzos del siglo XX por los llamados pedagogos activos. Entre su versión disciplinaria (Locke) y su formulación liberal (Rousseau), fue Kant quien por primera vez estableció la base conceptual para la educación al definirla como aquella acción constituida por los cuidados (con los niños) y la formación (o *Bildung* que, a su vez, está compuesta por la disciplina y la enseñanza). Para Kant, la educación implicaba la posibilidad de transformación de la animalidad en humanidad, lo que significaba la principal herramienta para la conformación del "hombre" que nacía inacabado y frágil. La condición de la educación era, entonces, la existencia de un adulto y un infante o joven; se trata de una actividad jerarquizada en la que uno dirige al otro con el propósito final de que ese otro consiga, como parte de esa dirección, su propia autonomía, es decir, alcance su propio autogobierno: gobernar, dirigir, conducir para que el otro aprenda a conducirse.

Por tal motivo, para Kant, la disciplina y la obediencia eran asuntos centrales de la educación, pues, como él decía, es preferible la falta de instrucción que la falta de disciplina, pues la instrucción se puede adquirir en cualquier momento, mientras que la falta de disciplina (solo adquirida durante los años de la niñez) es imposible de adquirir posteriormente. La disciplina es la condición para el control de la animalidad, para el gobierno de los instintos, de la "salvajería"; sin ella, el sujeto será presa de sus pasiones y nunca conseguirá que su entendimiento gobierne su vida.

En una perspectiva kantiana y después de un balance de las definiciones de educación dadas por diferentes autores franceses, ingleses y alemanes, Compayré proponía en su *Curso de pedagogía* (1920) esta fórmula:

> La educación es el conjunto de los actos reflexivos por medio de los cuales se ayuda a la naturaleza en el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, para buscar su perfección, su felicidad y la realización de su destino social. (p. 18).

Se trata de una educación que él mismo llama "liberal", en cuanto prepara para el libre desarrollo de la razón; tal educación liberal no aspira a una "alta instrucción intelectual", pues es suficiente una formación elemental, siempre que abra la inteligencia y fortifique la energía moral.

Coincide con Rousseau en que tal educación debe estar en conformidad con las leyes de la naturaleza, pero considera que aquello que se llama naturaleza, en el fondo, es un ideal que cada pedagogo concibe a su manera y que, como señala el pensador inglés Alexander Bain, existen en la naturaleza humana instintos malos como la cólera, el odio, la antipatía, la envidia, entre otros. No se puede abandonar la naturaleza a sí misma y, por el contrario, es necesario establecer unas restricciones, como propone Kant. También, coincide con Rousseau en que la educación es producto de la libertad, pues el hombre no es un ser inerte y pasivo, sino libre y activo:

> El espíritu no es una materia inerte que se deja formar a voluntad y obedece pasivamente a todo aquello que se hace en ella, como el mármol o la madera al cincel del artista. Lejos de eso, el espíritu del niño reacciona sin parar y mezcla su acción propia a la del educador. (Compayré, 1920, p. 23).

Pero, evidentemente, no es una colaboración equivalente: la actividad del alumno debe estar comprometida con su educación; por lo tanto, debe estar al servicio de la acción educativa del profesor, colaborar con él para llegar hasta donde se le conduce. De ahí que:

> La educación no abandona la naturaleza a sí misma sino que la vigila, le dicta sus reglas y, en caso de necesidad, la reprime. De un modo general, es obra de la autoridad al igual que la libertad, pues la autoridad adquirida por el maestro que sabe hacerse estimar y obedecer, le permitirá acudir al convencimiento con más frecuencia que a la represión. Cuanto más autoridad tenga, menos necesitará usarla. (p. 24).

El fin último de la educación es el cultivo del carácter; por eso, no se debe temer a la libertad, sino encontrar en el propio alumno el freno necesario para reformar las pasiones y los malos instintos, es decir, buscar con la educación el establecimiento de mecanismos para que el propio sujeto se gobierne a sí mismo. En esta perspectiva, Compayré considera, en la vía de Herbart, que la disciplina tiene un fin superior que es la formación del carácter, motivo por el cual resulta central para la educación. Así, antes que basarse en un conjunto de premios y castigos, debe ser preventiva, y eso solo es posible si el profesor sigue un método adecuado, una regularidad y continuidad de los ejercicios escolares, una utilización correcta del tiempo, una clasificación de los discípulos (no solo por su edad, sino por su grado de instrucción y desarrollo intelectual) y una vigilancia rigurosa:

> Aún así, las reglas no bastan. El discípulo no es aún lo bastante dueño de sí mismo ni lo bastante enérgico y bien intencionado para seguir espontáneamente la marcha que traza el reglamento. Hay que contar con los desfallecimientos de la voluntad, con el aturdimiento de la infancia, con la disipación, con la pereza y con el mal deseo. A la mirada vigilante del maestro corresponde asegurar la práctica de las leyes escolares. La disciplina es más fácil con un maestro activo que vigila todos los movimientos, que está al acecho de las disposiciones, que corta con una palabra o con una mirada una conversación que comienza, que reanima la atención en el momento en que se adormece, y que, en una palabra, está siempre presente en las

> cuatro esquinas de la escuela y es, por decirlo así, el alma del salón. (Compayré, 1920, p. 434).

Ahora bien, esa intensa y permanente vigilancia no se puede detener en las puertas de la escuela: un buen profesor debe averiguar lo que hacen los niños en el seno de la familia y hasta cómo se comportan en la calle y los caminos, y para eso debe establecer una estrecha alianza con los padres informándolos periódicamente del progreso, del trabajo y de los defectos de los niños. Sin embargo, debe recordar que el fin de la disciplina es volverse inútil; aunque sea necesaria una sujeción, ella no impide la libertad "que es la disciplina que nos imponemos a nosotros mismos, y el fin de la educación en todos los grados es hacer hombres libres" (p. 441). Citando a M. Gréard, concluye Compayré:

> […] substituir insensiblemente a las reglas que se le han dado las que él mismo se dé, a la disciplina de afuera aquella de adentro; liberarlo, no de un solo golpe al modo antiguo, sino día por día, rompiendo a cada progreso un eslabón de la cadena que ataba su razón a la razón del otro; enseñarle a salir de sí mismo, a juzgarse, a gobernarse como juzgaría y gobernaría a los otros; mostrarle, en fin, las ideas del deber público y privado que imponen a su condición humana y social: tales son los principios de la educación que de la disciplina escolar hace pasar al niño a la disciplina de su propia razón y crea, al ejercitarla, su personalidad moral. (Compayré, 1920, p. 442).

En una perspectiva similar a la de Compayré, pero con un matiz que introduce un elemento novedoso, Emile Durkheim, profesor del curso de pedagogía en la Facultad de Artes de Bordeaux entre 1887 y 1902, llamaba la atención sobre el hecho de que los pedagogos modernos (entre ellos el propio Compayré) estuviesen de acuerdo, casi en su totalidad, en ver la educación como un asunto eminentemente individual. Por el contrario, decía él:

> Considero como el postulado mismo de toda especulación pedagógica que la educación es un ente eminentemente social, tanto en sus orígenes como por sus funciones, y que, por tanto, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia. (Durkheim, 2003, p. 115).

Así como para las poblaciones fueron establecidos mecanismos biológicos para su reproducción, en el caso de las sociedades la educación cumplió el mismo papel. Era la educación, y solo ella, la que podía garantizar la sobrevivencia de la sociedad:

> Si se enorgullece de algo la existencia de la sociedad —y acabamos de ver aquello que representa ella para nosotros—, es indispensable que la educación asegure entre los conciudadanos una suficiente comunidad de ideas y sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad. (Durkheim, 2003, p. 74).

La educación fue ese mecanismo de reproducción de la sociedad en un doble sentido: de una parte, era la educación la que transformaba el ser "individual y antisocial que somos en el momento de nuestro nacimiento" (p. 83) en un ser apto para vivir en comunidad; por otra parte, era a través de la educación que los productos de una generación, en lugar de borrarse y desaparecer con su muerte, se acumulaban, se pasaban y se transformaban en la siguiente generación. La famosa definición de educación de Durkheim es ilustrativa en este sentido:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 63).

La educación es una socialización metódica de las nuevas generaciones y actúa sobre el individuo tanto como sobre la población (sociedad). Las reglas, los hábitos, las ideas que determinan el tipo de educación son producto de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación del momento; por eso, ella funciona a la manera como opera el mecanismo hereditario en el caso de las poblaciones y de los organismos vivos:

En el hombre, al contrario, las actitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, por así decir, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que esas actitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas. Es a través de la educación que se lleva a término la transmisión. (p. 66).

Pero, a pesar de estas claridades introducidas por Durkheim, la perspectiva psicológica se impuso gracias a su íntima articulación con los desarrollos científicos de la biología. De esa manera, se constituyó a comienzos del siglo xx el movimiento de la llamada Pedagogía Activa o Escuela Nueva, movimiento más bien heterogéneo que agrupó diversas tendencias, pero que, finalmente, reforzaría el carácter individual de la educación y, más específicamente, concretaría o actualizaría las ideas que Rousseau había formulado medio siglo antes sobre la educación.

Recordemos que, a diferencia de Kant, Rousseau no partía de la disciplina ni pretendía enseñar nada; sin embargo, su idea de educación libre no significaba una renuncia a la dirección, a la conducción; se trataba de una nueva manera de hacerlo, de una fórmula novedosa que consiste en establecer las condiciones para una autorregulación. Es a partir de la propia acción del sujeto en un medio particular que es posible educar. Recordemos que Emilio es sacado de la ciudad y colocado en el campo (medio natural) para que de esa forma, y a través de su actividad, inicie

las experiencias diversas, cotidianas y naturales que le permitirán aprender las "lecciones" de la propia naturaleza, de las cosas y de los hombres. La libertad de Emilio no es una plena libertad, no es un dejar hacer, no es espontaneismo: se trata de una estrategia cuyo principio es gobernar más para gobernar menos, es decir, crear las condiciones para que la acción del individuo se convierta en un proceso de regulación de su conducta, de "adaptación" a las exigencias del medio y de satisfacción de sus impulsos naturales (y por tanto, buenos).

En términos de Claparède:

> El problema de la educación posee dos aspectos distintos: por una parte se trata de desarrollar las energías del niño y del hombre, su capacidad de esfuerzo, su poder voluntario, su fuerza de carácter; esto es lo que podemos llamar cultura potencial. Por otra parte, se trata de aguijonear esas energías por caminos determinados, de hacerlas converger hacia ciertos fines. Se puede, en efecto, estar en posesión de una gran cantidad de energía y de constancia para el trabajo, pero emplear muy mal esas cualidades psíquicas; esto se ve todos los días. No basta, pues, desarrollar las energías del niño; es preciso, además, ocuparse del objeto al cual se aplicarán. El educador debe estimular ciertas tendencias buenas en detrimento de ciertas tendencias malas. Esta es la cultura moral y social propiamente dicha. (Claparède, 1957, p. 181).

Estamos frente a ese momento inédito de la historia de Occidente en el cual un conjunto de técnicas disciplinares procedentes de las prácticas pastorales —con sus reglas cenobiales como formas-de-vida (Agamben, 2013)— se actualizan y articulan con fines y preceptos educativos libertarios (libertades reguladas) que encontraron su mejor expresión en la forma liberal del arte de educar (o conducir).

La educación natural o la forma liberal del arte de educar/gobernar

Aunque siete décadas antes de Rousseau, Locke empleó el término educación *(education)* en su libro *Some Thougths Concerning Education*, es solo en el *Emilio o de la Educación* que esta palabra adquiere su significado propiamente moderno. En otras palabras, es con el uso que Rousseau hizo del término educación que reconocemos el paso de otro umbral ético en el campo del saber pedagógico. Pero, ¿cuál es la novedad que trae este concepto de educación? ¿Qué transformación significó en el pensamiento pedagógico?

En primer lugar, podríamos señalar que la educación de Rousseau es más dirección o conducción que instrucción o enseñanza. Esa palabra que antiguamente significaba "alimento" es usada ahora para referir tres cosas distintas: educación, institución e instrucción; del mismo modo que ocurre con los términos nodriza, gobernante o ayo y maestro que hacían referencia a tres actividades diferentes: criar, instituir e instruir o enseñar. Sin embargo, destaca Rousseau que tal distinción solo produce confusión, pues para que el niño sea bien dirigido, no debe tener sino un solo conductor y ese debe ser su *gouverneur*. "Prefiero llamar de *gouverneur* y no de *précepteur* al profesor de esa ciencia, pues se trata menos, para él, de instruir que de dirigir. No debe dar preceptos, y si hacer con que ellos sean encontrados" (Rousseau, 1999, p. 29). La educación se encuentra más cerca de la acción de dirigir o de conducir que de la instruir o enseñar alguna cosa.

En segundo lugar, y a pesar de la proximidad entre los pensamientos de Rousseau y de Locke, es posible percibir cómo sus reflexiones se encuentran articuladas y expresan el predominio de racionalidades o formas de gubernamentalidad diferentes. Mientras la educación propuesta por Locke se caracteriza por su énfasis en la disciplina del entendimiento, la constitución de los hábitos, la importancia del ejercicio y la repetición —acciones vinculadas a

la gubernamentalidad disciplinaria—; el concepto de educación rousseauniano expresa la emergencia de una forma diferente de acción educativa: una conducción, dirección o "gobernamiento" del "hombre" fundado en las ideas de naturaleza, libertad e interés del agente que aprende (el niño) y en un "medio" adaptado especialmente para tal fin (ni la casa paterna de Locke ni la escuela de Comenio).

Es una "educación natural" que abre paso a la espontaneidad, que reconoce en el perfeccionamiento interno de los órganos y en su mecánica propia la posibilidad de acción libre del individuo, se trata de dejar hacer, de dejar intervenir, de dejar operar la naturaleza. Una educación que precisa de una naturaleza particular del sujeto y es por eso que el *Emilio*, antes que ser el descubrimiento de un conjunto de leyes naturales de la infancia, como creía Claparède (2007), fue la emergencia de un nuevo arte razonado de educar fundamentado en nuevas ideas como libertad y naturaleza, interés, crecimiento y desarrollo, entre otras.

En tercer y último lugar, para señalar la novedad del concepto de educación propuesto por pensador ginebrino, podríamos destacar el llamado que hace para dejar que los niños (y en ellos las fuerzas de la naturaleza) actúen. Respetar el principio de actividad constituyente del sujeto es, sobre todo, una regla que lleva en sí misma una "economía" de acción por parte del adulto en función de la propia actividad del niño. Se trata de un principio de actividad que hace más eficaz la acción educativa, pues antes que oponerse al deseo y al interés del niño parte de ellos, los usa.

Esa forma de educación liberal, no propone una libertad total, sino una forma de libertad regulada. Se trata de una educación que es conducción y dirección, y, por eso, es una forma de gobierno de los individuos mediante la producción y regulación de su libertad. En términos de Foucault (2007), es gobernar menos para gobernar más, en nuestros términos es educar menos para educar más. Y en la educación de Emilio, educar (gobernar)

menos quiere decir intervenir menos, hacer menos, para que él haga más, solo que bajo ciertos límites y en ciertos medios.

La educación liberal es una economía de la educación. Pero eso no quiere decir que sea débil o escasa, por el contrario, ella es intensiva, permanente, constante, es una educación de la naturaleza, de los hombres y de las propias cosas. Una educación que exige más trabajo del ayo o gobernante, pues no solo debe estar atento y actuante en todo momento, desde los primeros años y hasta el ingreso al mundo social, sino que, además, debe evitar que su presencia y acción sea directa o muy evidente. Para eso, la educación de los hombres debe, si es posible, ser substituida por la educación de las cosas, hecho que significa ocuparse de controlar y regular el "medio" en donde ella debe acontecer. Así, la acción del preceptor que en Locke era directa, evidente y sobre el individuo, en Rousseau es indirecta, imperceptible y sobre el medio. Manipular el medio es acondicionar y preparar un espacio y regular unas condiciones para que el individuo aprenda a través de lo que experimente allí. Esa es la nueva tarea del ayo, no se trata más de la enseñanza de contenidos, de razonamientos o de juicios morales, su acción no es directa, su acción es opuesta a la didáctica, pues ella es "educativa".

La expansión de esta idea de educación liberal y de las prácticas asociadas a ella acompañó el desarrollo de un conjunto de técnicas de conducción liberal en los más variados espacios sociales durante los dos últimos siglos. La emergencia de la Escuela Nueva en las primeras décadas del siglo xx, la psicologización de la pedagogía o la pedagogización de la psicología, la expansión de los sistemas educativos estatales y la centralidad de la educación en los diferentes discursos, muestra el papel central que jugó la educación en ese periodo, pero a la vez, constituyó la condición de posibilidad para una transformación en ese arte de gobernar que, finalmente, significó su más grande crisis, como veremos a continuación.

El (des)gobierno neoliberal: hackear la educación, ¿un nuevo arte?

Logan Laplante es hoy un chico de 15 años y a sus 13 años era ya un conferencista reconocido y un promotor de un nuevo movimiento internacional: el *hackschooling*. Se trata de un movimiento que propone *hackear* la educación (en particular, la escuela). En inglés el verbo *hack* significa 'cortar en pedazos' o 'hacer algo trizas'; de ahí se deriva el sustantivo *hacker*, entonces, *hackear* la educación es intervenirla radicalmente para transformarla y el *hackshcooling* es un intento por abandonar la escuela pública y volverla un asunto del orden privado, de la familia, de la casa, de ahí que lo que se promueve es una *homeschool*, una escuela en casa. Este movimiento (que no es nuevo, está en la línea del movimiento estudiantil de mayo del 68, en las diatribas contra la escolarización y la apología a la desescolarización, promovido por Ivan Illich en los años setenta y, finalmente, en los movimientos comunitarios y revolucionarios por la autonomía y contra la alienación promovida por la escuela burguesa) se fundamenta en el rechazo a la escuela, por su carácter masivo, normalizador y disciplinario, y tiene sus raíces en el movimiento escolanovista de comienzos del siglo XX. Sin embargo, y a diferencia de aquel, parece más bien un retorno a Rousseau, pero sin la apuesta por una clara regulación del medio en favor de unos principios educativos de perfeccionamiento ético y político.

Según Logan, el propósito de la educación (que es el mismo de la autoayuda) es ser saludable y feliz y, dado que, según el joven conferencista de TED (*technology, entertainment, design)*,[6] la escuela excluye esta posibilidad, entonces, la alternativa es su abandono y su rechazo por una "educación" en casa y en un

6 TED es una organización norteamericana, sin ánimo de lucro, cuyo eslogan da cuenta de su propósito: "ideas dignas de difundir". Parte central de sus actividades son las conferencias ted que se vienen realizando desde 1984 en un particular formato que se asemeja más a un talk show que a una actividad académica. Ver: https://www.ted.com

medio ambiente particular que ofrezca todas las posibilidades para ser feliz y saludable. Logan cuenta que, felizmente, su madre decidió retirarlo de la escuela pese a las críticas de amigos y familiares. Desde entonces, se dedicó a estudiar en casa, en algunos libros y en Internet, pero, sobre todo, en su "comunidad", cerca del Lago Tahoe, en las montañas entre los estados de California y Nevada. Allí aprendió con su "héroe", un esquiador hacker, es decir, un innovador en el esquí, a esquiar y a cómo sobrevivir en las montañas. En las conferencias de TED (que las ha visto desde que "tiene memoria") aprendió "la ciencia de ser feliz y saludable" del Dr. Ken Robinson (ocho actividades denominadas TLC, *therapeutic lifestyle changes,* o cambios terapéuticos de estilo de vida) y en la fundación de un amigo de su mamá, el Squaw Valley Institute, donde los niños asistentes tienen conversaciones inusitadas con distintos conferencistas invitados, todo ello en los alrededores de su casa cerca del Lago Tahoe.

La breve "conferencia" de Logan sobre su experiencia como *hacker* de la escuela y de la educación, nos muestra parte de una tendencia contemporánea. Si bien se trata de una tendencia solo posible para determinados sectores sociales privilegiados que pueden contar con ambientes ricos y seguros para que los niños aprendan libremente lo que necesitan para ser saludables y felices, está en sintonía más amplia con una tendencia que bien podríamos denominar *hacking education,* constituida por movimientos tan diferentes como el *homeschool,* la "educación prohibida" (publicitada ampliamente en un largo y aburrido documental de un joven director de radio y tv argentino), ciertos movimientos *light* de crítica a la escuela, al maestro y a la enseñanza llamada "tradicional" y hasta algunos militantes progresistas y de izquierda que ven en la disciplina, la autoridad, la norma y la tradición occidental, los principales enemigos de la libertad, la autonomía y el pensamiento crítico.

Pero ¿qué intenta *hackear* esta tendencia?: los principios fundamentales de la educación moderna y las técnicas, o mejor,

las antropotécnicas ligadas a ella, todo en función de la defensa de una propuesta "libertaria" de gobierno pedagógico, cuyos orígenes estarían en la educación natural rousseauniana. Logan se presenta como un nuevo Emilio, habitante de un mundo natural (las montañas del Lago Tahoe) en donde se educa sin escuela, sin autoridad, sin disciplina, todo ello en libertad, según sus intereses más íntimos (como esquiar) y bajo el principio de un permanente bienestar y felicidad. Es muy pronto para saber qué va a pasar con Logan en el futuro; por ahora, a sus 15 años, sabemos que es feliz y saludable en su paradisíaco mundo, a fin de cuentas, ¿qué importa el futuro si no existe? Por lo que podemos suponer será un buen conferencista de TED y de la fundación del amigo de su mamá; cuando se acerque a los 40, tal vez se dedique a escribir libros de autoayuda y de promoción del *hackschooling* para ayudar a otros a ser saludables y felices como él.

Esta tendencia es la misma que describió Sennet en su libro sobre la corrosión del carácter (2010), la tendencia del capitalismo flexible contemporáneo que promete una vida no monótona para aquellos valerosos, arriesgados e innovadores que no esperan una pensión mientras se dedican a tediosos y monótonos trabajos sin emoción ni aventura. Es decir, es la tendencia que está generando unos nuevos nómadas (del trabajo, del oficio, del amor), frustrados y sin esperanza en un mundo tan cambiante que solo vale la pena ocuparse del momento presente. Por eso mismo se trata de un desgobierno; no hay gobierno allí, ni de otros ni de sí mismo. Ese neoliberalismo gubernamental es, como lo he planteado en otro texto, una muestra de la crisis del gobierno disciplinario y el fracaso del gobierno liberal.

Emilio fue el personaje de ficción que creó Rousseau para su utopía liberal de educación sin escuela, sin dirección directa; un gobierno suave, por el medio, pero al fin y al cabo, un gobierno, es decir, una acción que buscaba dirigir la acción de otro en la perspectiva de su educación que para Rousseau significaba, desarrollo y crecimiento como perfectibilidad. Si bien hay una crítica a

la escuela y a la civilización, la educación natural de Rousseau no buscaba hacer de Emilio un nuevo salvaje, sino un verdadero ser humano en términos éticos, estéticos y políticos. Pero esa utopía liberal ha devenido en la pesadilla neoliberal encarnada en otros personajes de ficción como Bart Simpson o como los "niños" de South Park. Una infancia desinfantilizada, convertida en pequeños adultos que crecen al lado de adultos que cada vez son más como infantes o jóvenes permanentes.

En el marco de esa tendencia de desgobierno (sea de tipo *light* o progresista), está dejando de ser posible la educación y la formación y su lugar está siendo ocupado por el aprendizaje y las competencias. Hay una euforia por el individuo y sus intereses, sus necesidades, sus potencias. Según este idealismo, todo lo que el sujeto necesita puede y debe aprenderlo por sí mismo y de la manera más agradable posible, casi sin esfuerzo. De ahí que se considere a la enseñanza como una intervención que entorpece el ritmo natural de cada uno y estropea la libertad natural que todos poseemos. La enseñanza y la educación, como acciones externas, son descalificadas, pues solo cuenta lo que el individuo trae consigo. Es una especie de naturalismo y espontaneismo ingenuo porque desconoce la tradición del pensamiento pedagógico y las viejas tecnologías de constitución de seres humanos. Hay que recordar aquí a Nietzsche, a Foucault y a Sloterdijk: el humano se hizo, es un animal domesticado que ingresó al mundo de la cultura abandonando, con la domesticación, la naturaleza. Por ello, es un ser incompleto, sin forma, sin destino más que el que pueda ponerse él mismo, pero no como individuo, sino como comunidad, como sociedad, pues es un neonato, un nacido antes de tiempo que requiere de cuidados y de experiencias para adquirir una forma (formación).

También hay que recordar al viejo Freire cuando en su *Pedagogía de la autonomía* nos recuerda que enseñar es una especificidad humana, es decir, que el acto de aprender lo compartimos con los animales, pero que solo como humanos enseñamos. La enseñanza

cumplió un papel central en la hominización y en la humanización, por ello no podemos desecharla o rechazarla. El profesor debe enseñar. Asimismo, debemos recordar al viejo Freire cuando afirma, siguiendo a Kant, que la autonomía es una conquista y no un punto de partida: "Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones que van siendo tomadas" (2011, p. 105). O cuando nos previene sobre el hecho de que: "Inclinados a superar la tradición autoritaria, tan presente entre nosotros, resbalamos hacia formas licenciosas de comportamiento y descubrimos autoritarismo donde solo hubo el ejercicio legítimo de la autoridad" (p. 102). O, finalmente, cuando siguiendo la tradición moderna del pensamiento pedagógico, afirma:

> Lo que rechacé siempre deliberadamente, en nombre del propio respeto a la libertad, fue su distorsión en licenciosidad. Lo que siempre busqué fue vivir en relación tensa, contradictoria y no mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de garantizar el respeto entre ambas, cuya ruptura provoca la hipertrofia de una u otra. (p. 106).

El desgobierno proclamado y festejado por las tendencias antiautoritarias y libertarias parece no darse cuenta del sinsentido que promueve. Defiende, por ejemplo, los derechos de la infancia sin pasarlos por un filtro pedagógico, lo que significa un contrasentido, pues si a algo tiene derecho la infancia, como afirma Meirieu, es a ser educada; y el derecho a la educación, a ser educado, significa el deber del adulto (del maestro, del padre o la madre) a cuidar y guiar en función de determinados propósitos en el horizonte de un "ser más". Por otra parte, el acto educativo implica una desigualdad, es una relación disímil. Inclusive en el caso de la educación entre adultos. Freire, como buen pedagogo, sabía de esto, de ahí que reconociera que el educador no está en la misma posición ni condición que el educando, pues en tal caso no sería posible la educación ya que ella implica un guía que

posibilite el paso de la conciencia ingenua (del educando) hacia la conciencia crítica (que ya posee el educador). El profesor (de la pedagogía de la autonomía) no es igual que el educando; dice Freire:

> Como profesor, si mi opción es progresista y quiero ser coherente con ella, si no me puedo permitir la ingenuidad de pensarme igual al educando, de desconocer la especificidad de la tarea del profesor, no puedo, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. Si trabajo con niños, debo estar atento al paso difícil o a la travesía de la *heteronomía* hacia la *autonomía*, atento a la responsabilidad de mi presencia que puede tanto ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos. (2011, p. 68).

El desgobierno neoliberal contemporáneo no es, entonces, una apuesta pedagógica, por lo tanto, tampoco es una apuesta política, ni ética ni estética. No se trata de un nuevo arte de educar, sino del abandono de ese proyecto colectivo que significaba pensar la acogida de los más nuevos a través de la educación, no para mantener y repetir lo ya existente, sino para producir nuevos y diferentes modos de estar en el mundo (Arendt). Tal vez, la propuesta de *hackear* la educación sea menos una apuesta pedagógica que económica, pero de corto plazo, de ganancia rápida, sin proyección, sin posibilidad de sustentación.

Una apuesta pedagógica política, ética y estética exige una postura del educador, del maestro, del padre, de la madre o del adulto; exige una actitud, en fin, un gesto que podríamos llamar un gesto pedagógico que es necesario asumir, aceptar. A pesar de las críticas y hasta risas que pueda generar este hecho, es preciso recordar hoy que toda educación, todo acto educativo se hace "por el bien del otro", es decir, se trata de un acto amoroso que procura el cuidado del otro, su bienestar, su perfectibilidad. Sin gesto pedagógico no hay educación.

Hacia un nuevo gesto pedagógico: formar para educar

Para finalizar tal vez sea necesario recordar un hecho contundente: es imposible gobernar y educar. Sin embargo, es necesario, es imprescindible intentarlo. Ante los discursos de exaltación del aprendizaje (permanente) y la autoayuda (autoformación), proponemos reconstruir el gesto pedagógico, es decir, reconstruir un modo de proceder en el discurso y una manera de estar en el mundo. En este sentido, el gesto pedagógico requiere de una disciplina (tanto en términos de saber como en términos de poder): una disciplina para proceder en el discurso de cierta forma, para hablar de cierta forma, para pensar de cierta forma (pensar bien, como diría Freire), pues un maestro o un educador no puede hablar como los otros ni pensar como la mayoría; una disciplina para estar en el mundo, es decir, para vivir de cierta forma que debe ser diferente de la forma de vida de los otros a quienes educa o enseña o forma; una forma de vida que encarna un discurso, una ética, una estética y una política de vivir que lo coloca en un lugar diferenciado de los otros a quienes forma o educa o enseña.

Formar maestros nos exige pensar en las dimensiones éticas, políticas y estéticas de la formación y no solo en los asuntos epistemológicos. No tomar en serio estas dimensiones es producir lo que Echeverri ha llamado el "síndrome Manjarrés", es decir, producir grandes hombres y mujeres incomprendidos, aquellos que nacieron para algo más grande, pero que las circunstancias los llevaron al magisterio o simplemente aquellos cuya única opción profesional es la docencia. Desde luego, no es posible eliminar el síndrome Manjarrés, pero sería posible intervenirlo o limitarlo. Para ello se requiere construir un dispositivo de formación capaz de producir un gesto pedagógico. Nuestra historia de la educación nos muestra que la escuela normal consiguió interceptar y transformar las marcas congénitas del maestro y así formar muchos maestros artistas y amorosos (como diría Saldarriaga a propósito de don Martín Restrepo Mejía). La escuela normal agoniza y las

facultades de educación se fundaron sobre la idea universitaria de la profesión y la ciencia, en la que las dimensiones éticas, estéticas y políticas fueron desplazadas por el conocimiento, la investigación, en fin, por la dimensión epistemológica. Quizás hoy podamos aprovechar la tendencia *light* en contra de la academia y la rigurosidad intelectual para impulsar, *sin renunciar a ellas,* las vías éticas, políticas y estéticas del arte de educar. No podemos, sin embargo, olvidar que, en todo caso, se trata de unas antropotécnicas en las que las disciplinas (en su doble sentido) juegan un papel liberador.

Lo que tendríamos que construir es un dispositivo formativo capaz de producir un gesto pedagógico nuevo o renovado:

- Un gesto pedagógico que rescate el valor de la norma y la disciplina como condición para la novedad, para el pensamiento, para lo otro, en contra de las profecías de una sociedad libertaria fundadas en una mirada ingenua, paranoica y hedonista;
- Un gesto pedagógico éticamente potente que reconoce el ser humano como operable por sí mismo y por los otros, por tanto, que reconoce el valor de las antropotécnicas y las utiliza en función de determinados fines que siempre serán provisionales, falibles, cuestionables, superables, reemplazables, pero inevitables e inmanentes a toda acción de perfeccionamiento y transformación;
- Un gesto pedagógico políticamente potente que no rechace el gobernamiento en aras de una supuesta libertad y autonomía del sujeto, pero que sea capaz de pensar y producir nuevas formas de conducción de sí mismo y de los otros en función de garantizar modos de vida colectivos;
- Finalmente, un gesto pedagógico estéticamente potente, capaz de producir otras formas de relación con el mundo y que posibiliten el distanciamiento crítico de los modos impuestos por la cultura *massmediática* y la llamada "opinión pública".

Referencias

Agamben, G. (2013). *Altísima pobreza*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Claparède, E. (1957). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. México: Editorial Continental.

Claparède, E. (2007). *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Comenius, J. A. (2001). *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbelkian.

Comenius, J. A. (1994). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Compayré, G. (1920). *Curso de pedagogía*. México: Librería de la V. de Ch. Bouret.

Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.

Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetiaidad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares Corredor.

Jaeger, W. (2001). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomía. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gordon, C. (2009). Foreword: Pedagogy, Psychagogy, Demagogy. In M. Peters *et al. Governmentality studies in education* (pp. xi-xxv). Rotterdam: Sense Publishers.

Hamilton, D. (2001). Notas de nenhum lugar: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de Educação, 1*, 45-73.

Montaigne, M. (2005). *Do pedantismo. A educação das crianzas*. São Paulo: Martins Fontes.

Rousseau, J. J. (1999). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes.

Santos (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Senellart, M. (2006). *As artes de governar. Do regimem medieval ao conceito de governo*. Sáo Paulo: Editora 34.

Sennet, R. (2010). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.

El orden discursivo de un concepto y de una disciplina. Pedagogía y ciencias de la educación

Armando Zambrano Leal

El orden discursivo de un concepto, no de una ciencia, la pedagogía, está fuertemente arraigado en la convicción que tengo de que el tiempo presente es aparatosamente instrumental, condición cuya génesis encontramos en la historia del pensamiento moderno y en su evolución como razón instrumental. El orden discursivo de la disciplina donde ella habita, como es el caso francés, proviene de las lecturas que el tiempo presente me entrega en sus hechos, actos, positividades. Viendo el poder de las didácticas de las ciencias, el poder de verdad que ellas promueven en el escenario escolar hoy, observo la nostalgia del poder de pensamiento de la pedagogía. En verdad, los pedagogos son los filósofos del alma de los sujetos y los didactas, los policías de la cognición. Mientras el pedagogo moderno dirigía su práctica hacia la formación soberana del sujeto, hacia su libertad, el didacta lo hizo en función del intelecto de los niños, el conocimiento de la razón y el orden de los métodos; tal descubrimiento los hace actuar creando las más sofisticadas técnicas para que lo humano pueda hacer, actuar, funcionar. La escuela, hoy, es gobernada por lo más estricto del pensamiento instrumental, por la razón del hacer antes que del pensar. La escuela fabrica el sentido de la vida en un orden cuya rigidez observamos en el método. Los métodos que construye, ha construido, ha fabricado el poder de la didáctica de las disciplinas en detrimento del pensamiento pedagógico. Si la libertad y la

autonomía fueron los conceptos claves de la razón moderna, los de la razón instrumental son la competencia, el éxito, el intelecto, el saber instrumentalizado. El tiempo presente decididamente mantiene la convicción de que la educación es un asunto de intelecto, de cognición, de adiestramiento del alma o del espíritu, si queremos ubicarnos en otro registro, de la discursividad.

El orden discursivo de la pedagogía, como filosofía del alma de los sujetos, como poética del sujeto, como ensayo inminente del devenir de los sujetos, se debate entre método y pensamiento; pero, el de las ciencias —las de la educación— recogen el sentimiento que el mismo siglo de la razón engendró y es que la pedagogía fue antes que ella; para controlar su más preciado saber, hubo necesidad de traerla al corral de los métodos, asignarle un lugar de residencia, un espacio de funcionamiento. Las ciencias de la educación podríamos pensar es el espacio de disciplinarización del pedagogo, el encauzamiento de la verdad. La verdad de la República en sus dimensiones de libertad, fraternidad, igualdad tienen su raíces en las feroces luchas contra el poder del soberano y con el paso de casi dos siglos, este régimen de verdad se institucionaliza e institucionaliza formas de verdad y sus equívocos, sus contradicciones, sus irreparables formas de mansedumbre. La escuela vuelve manso al salvaje; la escuela domestica la mano, el cuerpo, la mente y esto porque ella es gobernada por la razón y el método.

Pedagogía y ciencias de la educación me conducen esta noche a compartir dos ideas fundamentales. De un lado, el poder discursivo del concepto, la pedagogía. Poder discursivo que no es otro que la réplica del método de la razón humanista y de sus predicados de razón, libertad, autonomía, juicio. La pedagogía, los pedagogos, son hijos del siglo de las luces, son herederos de la razón ilustrada. Siendo hijos de la razón, es posible que ellos hayan preparado, sin quererlo, el orden dominante de la técnica, de los métodos, de las singularidades que encontramos en los pliegues de la escuela moderna. De otro lado, el poder de disciplinamiento que engendraron las ciencias de la educación, y del cual tuvo

necesidad el Estado altamente industrializado para singularizar las resistencias, los desmanes del pensamiento, los deslindes de la razón instrumental. Estas ciencias, esta disciplina, en su singularidad, son, es, ante todo poder de conducta, poder de obediencia, poder de sumisión. Curiosamente, su territorio está compuesto de movimientos pedagógicos, hombres y mujeres que lo nutren, lo nutren porque si de algo tuvo necesidad la disciplina de la República fue de un territorio donde vigilar, controlar, e institucionalizar a quienes de algún modo veían en la historia de las ideas sobre la educación el poder de control del Estado. Curiosamente esta disciplina no es útil, no es rentable, no es funcional en los términos en que conocemos hoy a las disciplinas, a las disciplinas que forman para el trabajo, los oficios, las ciencias. Ellas son, ella es, contradictoriamente, el encierro del pedagogo y a la vez su lugar de fuga, su expresión libre. Las ciencias de la educación, como disciplina científica, encauzan la reflexión educativa y este es el valor supremo de la utilidad de lo inútil. Pensar es inútil en la sociedad hoy, lo verdaderamente útil está en los métodos, las técnicas, los instrumentos, los formatos que despliegan disciplinas como la didáctica en su generalidad y particularidad: inútil es pensar la educación como libertad, inútil es pensar el pensamiento. La educación fabrica el encierro, de ahí el "parque humano" que tanto aprecio en Peter Sloterdijk, de ahí el "malestar de las instituciones de cultura" que sabiamente encontramos en Nietzsche, de ahí el "por qué la ciencia no educará jamás" que tanto aprecio en Alain Kerlan. La literatura filosófica inherente a la educación nos salva de la irreductible condición del dato, del método. La pedagogía es filosofía primera y esto en relación al por qué educar.

El tiempo presente nos muestra la línea de tensión entre el par: método-pensamiento; objeto-saber; prácticas-acciones; disciplinas-saberes. Moderno-método. Los adjetivos dejan ver hoy la continuidad sostenida entre el poder del método y la energía del pensamiento. El poder de la razón y sus conceptos claves: libertad y autonomía deviene razón instrumental; conceptos estos tan legítimos como críticos y en todo caso necesarios en el juego

de verdad que fabricó el pensamiento ilustrado y su símil, el de las Luces. Pensamiento necesario en la humana resurrección del pensamiento humanista que introdujo el orden del juicio. Razón y juicio se oponen a dogma, hechicería, superstición, prácticas estas que gobernaban el ser de los humanos antes de las Luces, antes de la razón. La idea más preciosa, lo genuino del saber brota en el recinto del pensamiento. Lo moderno se opone a viejo y es lucha política como práctica de liberación. Así lo entendemos en Koselleck pues la libertad como la razón no aparece espontáneamente, no emerge en el orden discursivo de forma divina. La razón es hija de la crítica y esta, heredera del secreto. Pero crítica viene de crisis, que a la vez es lo que ha de separarse, lo que ha de juntarse ordenadamente, aquello que en la verdad presenta un único síntoma, un mismo tejido de poder, de verdad, de resistencia. La crisis que engendra la crítica es que se quiera o no el poder del secreto, lo que las logias irlandesas fabricaban como resistencia frente al poder del soberano. De las logias, de los francmasones emerge la crítica, gran poder de resistencia, así como de la crítica en cuanto renovación emerge la crítica literaria. La crítica literaria alemana es la renovación de lo bello, lo sublime, lo genuino. Por esto mismo, razón es genuina condición de pensar, el movimiento del juicio que tanto inspiró al filósofo del siglo XVIII, Emmanuel Kant, *La crítica de la razón práctica,* condensa ese gran movimiento de crítica y crisis.

El secreto se dirige a la verdad, al cultivo de la verdad como forma de liberación, como medio de autonomía. La verdad está en el centro de la razón y ella es poder de las ciencias, pero ante todo un poder político. No olvidemos que fueron los francmasones, burgueses comerciantes, quienes, no teniendo el poder de hacer parte del secreto del soberano, emprenden la ardua tarea de ver en el secreto un orden de formación y de resistencia. Fueron los francmasones quienes emprendieron los registros de la Revolución, aquella que dejó atrás el viejo régimen, e instalan lo nuevo, concepto clave en la pedagogía moderna, concepto aborrecido por los policías del conocimiento escolar. Este régimen me

propongo develarlo a través de los siguientes conceptos: moderno-activo-métodos, movimientos, sujetos y disciplina.

Moderno-activo

La pedagogía, no hay duda, deviene para los franceses un espacio de profunda reflexión sobre el porvenir de la infancia. En esta, ellos ven el desafío de la República de las Letras, el bastión del porvenir ilustrado, el objeto mismo de la soberanía de la nación. Los pedagogos son, en esta perspectiva, los grandes expositores de la práctica de la libertad moderna, los agenciadores de la autonomía y los promotores de la razón. Tengo la sospecha de que ellos asumieron la tarea de liberar al hijo del pueblo a través de la razón, es decir, a través de la enseñanza de un modo de pensar, decir, actuar. Ellos nacen en la más profunda precariedad del sistema social post revolución. No olvidemos que la Escuela de la República inicia con las prácticas de la escritura, la enseñanza de la higiene, la transmisión del orden, la inculcación de unos modos de escribir, leer, contar; prácticas estas que vehiculizan un orden de poder, un orden de saber, un discurso de soberanía. Esta preocupación refleja el gran convencimiento de que solo la educación puede gobernar el alma del "buen salvaje". Curiosamente, la Revolución construye su sistema escolar sobre la ruinas de las escuelas de las comunidades cristianas, la de los Hermanos Cristianos. Así lo ilustran historiadores de la educación como Lelièvre. La Revolución no tenía otra opción que instalar, introducir, promover el soberano discurso y sus prácticas de libertad y autonomía en el corazón mismo de las instituciones escolares del Viejo Régimen.

Con el desarrollo de la Escuela de la Libertad y de la razón, los revolucionarios fueron creando las condiciones para que se gestara la pedagogía de la Revolución, que no es otra cosa que la *pedagogía moderna*. Desde luego, ella moralizaba, instruía, higienizaba el alma del niño e inventó la categoría de *infancia* para poder instalar el orden de la razón, el régimen de gobierno de los desheredados. La pedagogía de los revolucionarios ilustrados nace

de las cenizas del Viejo Régimen y se nutre del poder discursivo de la razón ilustrada. La pedagogía moderna no es cristiana aunque conservó muchas de las prácticas de vigilancia de las órdenes religiosas. Ella castigaba, ordenaba, creaba series, observaba el detalle, auscultaba el alma de los niños, promovía el ejercicio, simulaba el acto, originaba el orden y aseguraba la clasificación de los sujetos por su edad y, luego, mucho tiempo después, por el sexo. Mientras el cura fue la conciencia de la educación católica, un sujeto moralizador, el preceptor fue el representante de la moral de la República, el filósofo de la libertad.

Con el surgimiento de las escuelas cantonales, distritales, departamentales e incluso de las salas de asilo, el razonamiento ilustrado introduciría, crearía, gestaría un espacio común para quienes inscritos en el gran movimiento revolucionario fueran promotores del pensamiento ilustrado y salvador. No podremos decir si esta racionalidad fue buena o mala; difícilmente lo podremos confirmar. Tal vez, lo que sí podemos decir es que en su aparataje profundo de gobierno de la infancia, la Escuela de la Revolución descubrirá, creará e introducirá tres grandes conceptos que por su naturaleza y condición de saber reflejan, muestran, ilustran el pensamiento de las Luces, el discurso de verdad de la escuela moderna, el de la escuela de finales de siglo XIX. Estos conceptos son: *nuevo, activo y método*. Estos conceptos propios de la Ilustración y de las Luces los encontraremos ampliamente desarrollados hacia finales del siglo XIX. Ellos son los organizadores de la arquitectura de la pedagogía, son la gramática del saber de la pedagogía moderna. Ellos provienen del pensamiento científico del Siglo de la Razón pero se despliegan como organizadores de las prácticas escolares en los inicios del siglo XX. Estos los encontramos en los discursos de la educación nueva, pero también en la pedagogía por objetivo e incluso en la pedagogía diferenciada. De ellos habla el mismo Durkheim, el más fiel representante de las contemporáneas ciencias de la educación. Ellos son el puente que nos permite llegar al corazón mismo de la pedagogía francesa en sus luchas, contradicciones, certezas y están ahí dispuestos para

hacernos ver lo que en el fondo no es otra cosa que el poder de gobernanza del pedagogo. Veamos:

Lo nuevo, lo activo, no es cosa distinta que la ruptura respecto del pasado, es coherente con los preceptos de la modernidad, responde a la superación de lo viejo y la aceptación de lo nuevo como devenir de libertad. El de la actividad escolar alude a la gran pregunta sobre el tiempo del niño en la escuela. Allí se escucha o se actúa. El de la escuela para el trabajo introduce la gran cuestión sobre las actividades que deben realizarse en la institución escolar cuya participación del niño es importante. El concepto de *activo* en verdad tiene su génesis en las dos primeras décadas del siglo xx. En el seno de este concepto se encuentran la tensión entre "hacer actuar y dejar actuar". Esta materialidad se inspira, entre otras fuentes, en la célebre fórmula de Spencer y su reflexión sobre el conocimiento del niño: "El conocimiento del niño obedece a leyes internas que dirigen su actividad". El *dejar hacer* se refiere a "la expresión de confianza en una naturaleza que funciona a condición de dejarla funcionar" (Hamelin, Janoud y Malika, 1995). Esta materia del *dejar hacer* en el concepto de activo indicará una clara orientación del reconocimiento del niño, su actividad, la capacidad de creatividad pero también el despertar de sus potencialidades. Por eso,

> *Hacer* o *dejar hacer* al niño, en la escuela como en la casa, es aceptar que aumente el margen de su iniciativa; es reconocer en él el derecho a un itinerario propio y al mismo tiempo, ofrecerle la ocasión de ejercer esta iniciativa y de forjar, por este medio, su voluntad a partir de los ideales que se le proponen. La formación de la voluntad es, seguramente el lugar donde, en el espíritu de los educadores, la actividad se opone férreamente a la *pasividad*. (Hamelin, Janoud y Malika, 1995, p. 23).

A la par, el concepto de *activo* introducirá el *método*. Este otro elemento tiene sus orígenes en la actividad científica y se encuentra expuesto, por ejemplo, en la obra de Henri Marión.

En particular, los cursos que dictó en el marco del Certificado de Aptitud Pedagógica en la Universidad de La Sorbona, entre 1887 y 1888, y cuyo título era las Reglas Fundamentales de la Enseñanza Liberal, enfatizaban sobre la necesidad de los métodos pedagógicos, verdaderos instrumentos de enseñanza para la libertad del ciudadano. Como se observa en la denominación del curso, el concepto *liberal* es central, pues solo un pueblo instruido podrá realizar la obra completa de la República. La libertad, fin supremo de la instrucción y de la educación, debe ser *activa* y la labor del instructor como del preceptor debe dirigirse a crear las condiciones para que los métodos utilizados encuentren su plena realización. Los trabajos de Bovet y de Ferrière como los de Claparède retoman el pensamiento de Marion para justificar por qué una educación activa requiere siempre de métodos activos. Fines y métodos activos responden a la urgente necesidad de transformación social y económica pero también a la adaptación del espíritu de las nuevas generaciones. La famosa sentencia de Cousinet, resume el ideario de la educación nueva: "Tiene que vivir el niño y no hay que impedírselo ni tampoco hacer vivir en su lugar a un futuro adulto" (Cousinet, 1950, p. 88).

La Educación Nueva es también un gran movimiento de reflexión y creación de nuevas pedagogías. La pluralidad pedagógica, si así lo estimamos, advierte la libertad de expresiones sobre la enseñanza, pero también los diversos modos como los hombres de terreno fueron creando conceptos, métodos y prácticas en una perspectiva de desarrollo e innovación. Este gran movimiento de inicios del siglo XX tiene la gran característica de ser un espacio de creatividad pedagógica antes que un momento de secularización del acto educativo. Esto no significa que la pedagogía hubiera alcanzado, en el seno de la Educación Nueva, el estatuto de una disciplina o de una ciencia de la educación. Más bien, creo que dicho movimiento fue el terreno de la libertad pedagógica inscrita en el marco de las transformaciones sociales y económicas cuyos efectos se mantendrán hasta bien entrado el siglo siguiente. En abierto rechazo al modelo escolar del siglo XIX,

este movimiento es también una afirmación e invención de la escuela (Morandi, 1997, p. 61). Así, se hablará de *escuela funcional*, *escuela a la medida, escuela activa*. Esta forma de adjetivar la función de la escuela es profundamente moderna y nueva. Desde el punto de vista pedagógico, ellas conducen a nuevas maneras de entender el acto pedagógico cuya negatividad encontramos en la necesidad de refundar el orden escolar. El eje de tal orientación es psicológico y, especialmente, orientado a develar los mecanismos de aprendizaje de la infancia. Es por esto que la Educación Nueva es, ante todo, un movimiento a favor de la infancia, profundamente psicológico y centrado sobre el acto de aprender. Quizá sea justo señalar que este movimiento pedagógico engendró la renovación pedagógica y tal vez la pedagogía haya encontrado en este territorio la energía suficiente que la impulsó a devenir lo que para nosotros ella es: *una filosofí*a del sufrimiento de aprender de la infancia (Zambrano, 2011).

Movimientos

Nuevo, *activo* y *métodos* se instalan en el discurso pedagógico del siglo xx francés; ellos devienen un modo de ver lo que la escuela inventa: la infancia y lo que ella promueve, esto es, la mansedumbre de los sujetos. Lo nuevo siempre es actual y está regido por la potencia de la comunicación, especialmente el de la prensa. Lo nuevo es moderno porque promueve el acceso a las noticias, a lo actual; lo nuevo es moderno porque prefigura un movimiento hacia adelante; es un concepto óptico con capacidad de avizorar la esperanza que engendró la ciencia moderna. Pero lo nuevo no es posible sin lo *activo;* no es posible porque lo nuevo siempre demanda una energía especial de parte de los sujetos. Es activo el niño porque de él depende el porvenir de su educación. Lo activo también es la preparación de la mansedumbre escolar o mejor, lo activo es la mansedumbre en actos. Aprender a tomar la iniciativa, a emprender el viaje por sí mismo. Lo activo es la objetividad del mundo creado por la ciencia y su aparato económico,

es decir, el trabajo. Lo activo impone la necesidad de gestión del alma y de las capacidades de lo humano, lo activo es movimiento en permanencia y por esto mismo moderno. Pero lo activo es moderno a condición de una serie de estrategias para el trabajo escolar. Lo nuevo es activo por el método que allí anuncia. Los métodos activos descentran la función del docente y en esto el poder del profesorado deviene condición de lo moderno. Son estos tres conceptos los que van a prefigurar la condición moderna del educador; son dichos conceptos los que afianzan la conciencia moderna del sujeto más importante de la República de la Letras; son los profesores los sujetos que piensan la instrumentalización del gobierno del alma de los sujetos. No olvidemos, las cartas que se lanzan en el tiempo de lo moderno, ellas liberan y domestican, nos lo recuerda una vez más Sloterdijk; el método es la racionalidad moderna para el cuidado del alma, es la soberanía para el poder del educador; los pedagogos, entonces, devienen la magistratura del método y por esta vía se convierten en la vigilancia constante y singular del infante liberado. La modernidad es liberadora aunque sus tentáculos encierren el alma de la infancia; la modernidad pedagógica es maravillosamente humana aunque cree métodos para gobernar el ser del sujeto; es maravillosamente humana y contradictoriamente instrumental.

Instalado lo *nuevo* y lo *activo*, la pedagogía se abre en diferentes movimientos. Estos movimientos son, en el caso francés, el de la pedagogía experimental, la psicopedagogía y la pedagogía institucional; movimientos estos que nos recordarán siempre la resistencia del pedagogo, pero también su impostura como libertad. Impostura, desde luego, pues muchos pedagogos creyeron dominar el arte de educar haciendo del aula de clase un espacio de experimentación; impostura en el orden de la libertad, pues muchos de ellos se aferraron a la psicología y la sociología para instrumentalizar el acto de enseñar. Pero esta impostura no es en sí misma delicada a la luz de la libertad ni de la autonomía, y menos aún de la razón; más bien refleja la soberana contradicción ya señalada por Philippe Meirieu: la libertad no es posible sin la

retención y la autonomía no brota sino en el ejercicio. Otras experiencias resistentes pero igualmente fabricadoras de subjetividad las encontramos en los bastiones de la pedagogía institucional. De cualquier forma, estos movimientos reafirman lo nuevo, lo activo, lo metódico, pues en última instancia la pedagogía moderna, buscando liberar, enseñando la autonomía, recurre a los métodos, hace de ellos el arma de la domesticación del sujeto moderno.

Esta certeza la encontramos prefigurada en la discursividad de tres grandes movimientos. El de la pedagogía experimental, cuya razón observamos en los procesos de la ciencia sobre la educación. Se trataba de conocer el comportamiento y el rendimiento, objeto de la medición que sinuosamente se fue deslizando en el ejercicio pedagógico. El calificativo de experimental no tiene sino esta razón: observar el déficit, mirar el fracaso, explicar el logro, mostrar el buen sentimiento de obediencia que la escuela impartía a través de lo que enseñaba. La pedagogía experimental es profundamente moderna en el sentido en que supo entender el papel del laboratorio como semiosis del acto de enseñar. Fue moderna y sin temor, lo afirmo, pues ella no podía sino ver en el acto de explicar los fenómenos que se descubrían ya en la sociedad de la razón, en la de la libertad, en la de la autonomía y en la del juicio. La pedagogía experimental elabora, crea, fabrica una racionalidad de la función escolar. Ella acude a la psicología del desarrollo de la inteligencia para explicar el orden de los saberes enseñados, sus grados de apropiación, la necesidad de la invención educadora. Ella, como movimiento que va de 1910 hasta 1950, produce la subjetividad y crea la ilusión de que la escuela lo es por los contenidos que enseña.

La pedagogía experimental tiene por objetivo el conocimiento-cosa, el dato, el sujeto visible en sus aprendizajes. Esta pedagogía produce conocimiento sobre el mundo escolar y fue necesaria para una sociedad ansiosa de resultados, de control, de gobierno de las almas. La pedagogía experimental produjo un conocimiento escolar al introducir los métodos de medición de la inteligencia, los test que los medían, los métodos de control del ejercicio, la

sistemática función del ver lo que se aprende como resultado de los ejercicios en clase. No hay duda, ella es activa en cuanto el método lo exige, es moderna porque no hay modernidad sin experimento ni subjetividad; nombra al niño en su condición de activo y es nueva porque recurre a la ciencia psicológica para explicar tanto la disciplina, la conducta como el poder y el signo que explota en el acto de enseñar. La pedagogía experimental es el momento cumbre del desarrollo de la escuela nueva y hace del método la posibilidad del par razón-activo. Es fundadora de una racionalidad cuyo declive encontraremos en su antítesis, lo institucional.

Producido el conocimiento-instrumento sobre la escuela, hubo necesidad de hacer entrar el discurso del método y de lo activo en las escuelas normales. La historia francesa de los años 1930-1950 nos enseña que la psicopedagogía no era sino la armadura de un dispositivo pedagógico para dar a conocer el andamiaje de conocimientos que la pedagogía experimental producía. Así fue, así funcionó. A quienes se les formaba como profesores del primer grado recibían todo el conocimiento de la pedagogía experimental. La psicopedagogía es consustancial con los desarrollos de la sociedad del beneficio, control y adaptación. Ella no fue, en estricto sentido, una disciplina universitaria. Fue una estructura de información que a través de cursos le permitía a quienes se formaban para ser profesores del primer grado en las escuelas normales, obtener una cultura pedagógica general. La investigación nunca estuvo en el centro de sus prácticas y carecía de niveles y programas de formación cuyos temas pueden resumirse así: problemas teóricos de la educación, problemas de orden filosófico y de cultura general pedagógica, investigaciones sobre la educación y la utilización de métodos experimentales en la formación. A la formación práctica de estos profesores, a la especialización de las disciplinas escolares y a una cultura general se agregaría una visión "científica" desde diversos aspectos de pedagogía experimental" (Morandi y Sallaberry, 1999, p. 175). Algunos institutos de pedagogía experimental impartían, también información psicopedagógica. En 1950, las

escuelas normales impartían estos cursos, en 1920 creado el Instituto de Pedagogía adscrito a la Facultad de Letras de La Sorbona, también impartía conocimiento sobre las tendencias pedagógicas; la Escuela Práctica de Psicología y Pedagogía creada en Lyon y el Instituto de Psicopedagogía creado por Gaston Mialaret (1947), en la Escuela Normal de Saint Cloud se inscribían en esta corriente informativa. La psicopedagogía fue, de algún modo, el intento estructural e institucional por hacer de la ciencia de la educación un espacio disciplinar. Esto obedece a tres fases claramente definidas. Los cursos libres de ciencia de la educación (finales del siglo XIX), la experimentación pedagógica y los intentos de constitución de redes de saber pedagógico a través de cursos complementarios, foros, seminarios, congresos y de una asociación de psicopedagogía que luego se transformaría en la Asociación Francesa de Ciencias de la Educación.

Ni experimento ni psicopedagogía, sino lucha contra la institucionalización ante todo. Este fue el lema de la pedagogía institucional, corriente proveniente de la antipsiquiatría y el psicoanálisis. Un movimiento pedagógico original que nace de diversas corrientes de la izquierda y del campo terapéutico y psicoanalítico. Ella se compone de los conceptos de *institución* y *psicoterapia* cuyo terreno es el análisis. De ahí su denominación de análisis institucional y psicoterapia institucional. De la confluencia de estas dos corrientes surgirá la pedagogía institucional. Analizar la institución escolar, el aula de clase y el malestar de los sujetos en la relación instituido-instituyente deviene el objetivo mismo de esta corriente pedagógica. Hess señala que la pedagogía institucional surge como resultado de las experiencias escolares no institucionales o institución de resistencia que tuvieron lugar en la pedagogía de Makarenko (Rusia) y la organización de las colonias de niños quienes administraban la ley institucionalizando las actividades del grupo. La tradición libertaria alemana y la noción del maestro-compañero, la experiencia de *Libres enfants de Summerhill* (Neil), la escuela de Barbiana fundada por el sacerdote

Lorenzo Milani y los principios escolares de Celestin Freinet (Hess, 1976, pp. 17-24). La revisión tradicional del concepto de *institución* da lugar a la psicoterapia institucional.

Esto tiene sus inicios en la reformulación del funcionamiento del Hospital Psiquiátrico de Saint-Alban en el departamento de Lozère. Los psiquiatras Goerges Daumezon, Lucien Bonnafé, Paul Balvet y François Tosquelles ocupan este Hospital y reorganizan las prácticas de cura. A partir de aquí tendrán lugar tres fases: "Cuestionamiento de las relaciones instituidas en el hospital, resocialización de los enfermos a través de la valorización de la vida en grupo y una reelaboración del concepto de institución" (Hess, 1976, p. 32). A partir de 1952, el psiquiatra Jean Oury y Felix Guattari en la clínica de La Borda (departamento de Sologne) retoman estos conceptos y los reelaboran de acuerdo con los trabajos del grupo *socialismo o barbarie,* el cual dirige Cornelius Castoriadis (Lourau, 1997, p. 23). La gran lucha de esta experiencia anti-institucional se materializaría en la oposición contra el encierro. "El derecho a la locura y el trabajo en reconocimiento del otro" son los ejes de trabajo tanto de la clínica de La Borda como del Hospital Saint-Alban. Dos fuentes teóricas son importantes: el psicoanálisis de Lacan y la fenomenología de Sartre y Merleau-Ponty. Estas corrientes tendrán mayor eco en la Clínica Psiquiátrica de La Borda. Durante el Congreso de la Escuela Moderna (París en 1958), Fernand Oury retoma el concepto de pedagogía institucional forjado por su hermano, Jean Oury. A partir de esta fecha se presenta una escisión entre el movimiento de la escuela freinetiana y los Grupos de Educación Terapéutica (GET). Este grupo era dirigido por Fernd Oury y Raymond Fonvielle De esta ruptura emergerá el concepto de *autogestión* el cual dominará ampliamente el trabajo de la pedagogía institucional. En 1960, la psicoterapia produjo algunos conceptos importantes cuyos efectos fueron decisivos en la pedagogía institucional. Estos conceptos son *instituciones internas, instituciones externas, grupos objetos, grupos sujetos, analizador, crítica a la burocracia, transversalidad,* etc. (Weigand, y Hess, 2008, p. 53-54).

La importancia de la pedagogía institucional reside en el hecho de que ella rompe con la tradición moderna por lo menos en el nombramiento de lo nuevo, lo activo y el método. El sujeto es mirado a partir de su poder instituyente, la autogestión como la consciencia del autogobierno del anormal y lo instituido como poder contra el cual todo sujeto se pronuncia en su decisión, en sus decisiones. La mirada al inconsciente, a la historia misma del sujeto que no es visible sino en la psiquis, en la enfermedad. Esta pedagogía contesta el poder de lo instituido por la norma, por la norma que gobierna a cada uno y le hace ver que no hay líneas de fuga sino en la moral del orden. Lo instituido es puro orden y contra ella se dirige esta pedagogía pues es mirando al sujeto en su malestar como mejor se puede comprender la enfermedad de la razón, el poder de la libertad, el encierro de la autonomía. Contestataria en su función, esta pedagogía expondrá el malestar de la sociedad moderna, mostrará el encierro de la escuela moderna, dejará ver el inoperante ejercicio de la libertad y de la autonomía que solo acontece, en la modernidad, en sujetos de obediencia, en la mansedumbre generalizada. La pedagogía institucional es libertaria. Es crítica porque deja ver el síntoma de la razón escindida, la imposible libertad y la verdad de la autonomía. Lo autónomo es obediencia, aunque se base en los juicios razonados, y siendo esto ella se fabrica, pues es contraria a lo original, a lo auténtico. La pedagogía institucional es el quiebre soberano del método, de lo activo y de lo nuevo, si por ellos entendemos el uso generalizado de los dispositivos de poder que gobiernan a los hombres después de la Revolución; si por ellos comprendemos el verdadero sentido de la razón que engendra el método, los métodos. La locura se fabrica de la misma forma que se fabrica la mansedumbre. En verdad, esta pedagogía aparece a los ojos de los pedagogos modernos como insurrecta, pues tiene el poder del psicoanálisis que ve en lo moderno la fabricación del malestar, el malestar de la cultura y cuya complicidad observamos en la escuela moderna. Entre 1950 y 1970, esta pedagogía abre el debate sobre lo aceptado, lo instituido, la obediencia, la mansedumbre escolar.

Sujetos

Pedagogía experimental, psicopedagogía y pedagogía institucional son a mi juicio los tres movimientos más importantes de finales del siglo XIX y mediados del siglo XX francés. Ellos muestran la armadura del pensamiento ilustrado, expresan las luchas del intelectual crítico y del intelectual orgánico. Estos movimientos nos dejan ver lo que la racionalidad escolar construyó como ilusión de la verdad. Ahora bien, los tres movimientos engendrarán al filósofo de la educación, es decir, al pedagogo. ¿Por qué el pedagogo y no el educador? ¿Por qué esta diferencia que no es solo semántica, sino también de sentido? ¿Por qué esta sutil condición de poder? Porque el pedagogo es el intelectual de la educación, el filósofo de la educación, el poeta de las almas.

Instalada la escuela de la República de las Letras, va emergiendo la necesidad de un sujeto que sea capaz de responder al sentido de la educación; sujeto intelectual que acude a lo más valioso de la filosofía y de las humanidades para responder a lo insuficiente de la razón, al límite de la libertad, al declive de la autonomía. Este intelectual se compromete con ver los quiebres de la razón ilustrada, él se otorga como objeto de saber no el método, sino el sentido. No se trata de ir solo a los métodos, no se limita a instrumentalizar el poder de la razón y acudir a la libertad para señalar el camino, no, él va, se dirige, escudriña lo que la razón fabrica y haciéndolo resiste contra ella. Este intelectual nace de la educación nueva, de los métodos activos, es un intelectual siempre en curso. Este intelectual lo encontramos en los márgenes del discurso y su positividad, lo vemos deambular en la memoria del saber pedagógico, lo observamos en los tratados más bellos y profundos sobre el malestar de la cultura, de la escuela.

Pero si este intelectual es resistente y creador, también hay otro que emerge de las entrañas de estos movimientos, es decir, el orgánico, aquel que es capaz de organizar lo más sutil de los métodos y es siempre activo y va tras lo nuevo. Este intelectual defiende su posición pues fabrica métodos, piensa el aprendizaje

de un modo diferente al didacta. Este pedagogo orgánico sabe que la racionalidad está en el saber, allí dirige su mirada y los métodos son una forma de promover la convicción de que la educación lo puede todo. Es profundamente político y cree en la potencia de una escuela moderna y activa. Mientras el primero ve en la racionalidad la imposible educación, el segundo cree en ella y la justifica; mientras el primero habita en la crítica, el segundo organiza la novedad a través de nuevos métodos. Recordemos, que la crítica es la capacidad de ver el poder del poder, es decir, el secreto. Por eso, el intelectual crítico dirige su mirada al alma del niño y ve en su imposible libertad la armadura del pensamiento. Estos dos intelectuales aborrecen lo exclusivamente cognitivo, pues lo humano no es máquina ni dato, sino pura carne y tiempo. Estos dos intelectuales los encontramos, tal vez, en pedagogos como Meirieu o Avanzini, Mialaret o Kerlan filósofos de la pedagogía, filósofos de la razón. Los pedagogos intelectuales y los pedagogos orgánicos son, a mi juicio, los organizadores de las ciencias de la educación, espacio contemporáneo de los movimientos pedagógicos, espacio de institucionalización del saber pedagógico.

Disciplina

Cierto, las ciencias de la educación contemporáneas pueden ser comprendidas como el desenlace de los movimientos pedagógicos en la sociedad de la razón y esto porque la pedagogía moderna como la pedagogía activa y la diferenciada tienen asiento en su seno. Como disciplina del Estado, las ciencias de la educación es una disciplina compuesta de múltiples ciencias, cuyo terreno acoge al intelectual crítico y al intelectual orgánico. Todo esto acontece un año antes de mayo del 68 y este dato ya muestra, informa, deja ver que la educación para poder ser pensada exige un lugar simbólico, un espacio crítico. Como disciplina universitaria ella forja lo mejor del pensamiento educativo y pedagógico. La forma como lo hace, el método activo y actual es moderno pues lo más profundo de la filosofía nutre los debates de la pedagogía

y lo más sofisticado de las disquisiciones sobre el porvenir de las escuelas no está ausente de humanidades. Este espacio crítico es formador de pensamiento, no de métodos, no de teorías, no de instrumentos. Ella, las ciencias de la educación, no construye métodos ni prescribe acciones, simplemente acoge la pluralidad para debatir y por eso es espacio de pensamiento, espacio inútil a los ojos de la racionalidad instrumental, a la luz de lo cuantificable, de lo medible. Esta disciplina se nutre de la pedagogía pues es ella la que le otorga su razón de ser. No importa que su objeto sea el hecho y el acto educativo, esta no es su racionalidad, su verdadero poder está en la grandeza del saber pedagógico que allí nace, que allí aflora y través del hacer y del decir. ¿En qué otro lugar los pedagogos hubieran podido florecer como intelectuales de la educación? Mientras el didacta ha dejado este espacio para construir su propio nicho, el de las didácticas de las disciplinas, el pedagogo siente el descanso de no tener a su más cruel adversario junto a él. Tal vez sea así, pues ¿de qué otro modo hubiera podido florecer lo mejor de la literatura pedagógica sino es en el seno de las ciencias de la educación? ¿En que otro lugar los intelectuales de la pedagogía hubieran podido florecer? Digamos, las ciencias de la educación es el lugar institucional de la pedagogía y esta es el nutriente más poderoso de la reflexión educativa en la sociedad francesa. Es la pluralidad de movimientos pedagógicos lo que hacen que esta disciplina sea un espacio institucional resistente.

Pues bien, volvamos al inicio para ver lo que afirmábamos, volvamos allí para descifrar esta relación compleja y de sentido entre ciencias de la educación y pedagogía. No olvidemos que la racionalidad moderna instala lo moderno, lo activo, los métodos. Recordemos que es en los métodos en los que se juega el poder de los principios ilustrados, es allí donde se pone a jugar cada uno de los dispositivos de gobernanza de los humanos. Pues bien, lo que hay que comprender es que si bien es cierto que la pedagogía fue creadora de los métodos nunca estos tuvieron en el espíritu del pedagogo la función de restarle importancia al porvenir de lo humano, asunto que sí encontramos en las didácticas de las

disciplinas. Para ellas, no importa el sentido, ni el valor, muchos menos la subjetivación o las narraciones de los sujetos; para ellas lo que cuenta es el poderoso dato que aparece en la caja negra y que a juicio de algunos jalona el aprendizaje. Tal jalonar será nombrado como contenido didáctico del conocimiento.

Para el pedagogo, aprender es un devenir otro, es encontrar el sentido de la vida. Para el pedagogo el intelecto no es el asunto definitivo, ni único, sino el devenir del sujeto. Por eso, el pedagogo describe, muestra, narra las formas de organización de la subjetividad y reacciona contra sus formas de fabricación. El pedagogo también trabaja los aprendizajes pero no como finalidad, sino como medio de devenir otro. En esto reside la sutil diferencia entre la pedagogía como poética del alma y la didáctica como policía de la conducta y el intelecto. Aún más, si hay algo poderosamente instrumental lo es la didáctica pues ella expresa la racionalidad de la disciplina de control. Tal vez en los pedagogos franceses, a quienes mejor conozco, encontremos la verdadera expresión del pensamiento humanista, del pensamiento no instrumental. Mientras la pedagogía se nutre de lo mejor de la filosofía o de la literatura, la didáctica lo hace del poder de las ciencias y en esto ellas son la mejor expresión de la racionalidad instrumental que calza perfectamente en una escuela ávida de control. Aún más, la pedagogía moderna es crítica y en esto ella conserva el mejor de los alientos de los modernos ilustrados y románticos. Ahora bien, si quisiéramos aventurarnos en la comparación con el currículo tendríamos que decir de entrada que para los pedagogos franceses este concepto no tiene cabida, pues no está en la tradición de su pensamiento. En definitiva, la pedagogía es la libertad en actos y la didáctica, el control constante; y mientras las ciencias de la educación siguen bebiendo de lo mejor del pensamiento pedagógico, la didáctica ya encontró su nicho en las disciplinas. Por todo esto, no me queda más que decir que en el pedagogo está la esperanza de una escuela diferente y en el didacta el control de la conducta. ¿Son ellas la expresión de las dos grandes variantes del pensamiento moderno? Digámoslo sin

temor alguno, hagamos obra de pedagogía y afirmemos que en ellas vemos, en cada una, una forma sutil de novedad y actualidad. Tal vez sea así, pues la modernidad educadora se traduce en lo nuevo, lo activo y el método, pero mientras la pedagogía resiste a la fabricación de lo humano, la didáctica lo controla y por esto mismo ella es la "policía de las almas".

Referencias

Cousinet, R. (1950). L'éducation nouvelle. Neuchâtel: Editions Delachaux et Niestlé.

Hamelin, D., Janoud, A., y Malika, B. (1995). L'école active, textes fondamentaux. París: Puf.

Hess, R. (1976). *La pedagogía institucional hoy*. Madrid: Narcéa.

Lourau, R. (1997). La clé des champs: une introduction à l'analyse institutionnelle. París: Anthropos.

Morandi, F. (1997). Modèles et méthodes pédagogiques. Paris: Nathan Université.

Morandi, F., y Sallaberry J. C. (1999). L'idée de pédagogie scientifique: une épistémologie pour la pédagogie. En *L'éducation est-elle une science? Education, psychologie et sciences de l'enfance* (Cahiers Binet Simon). Raimonville Saint Agne: Eres.

Weigand, G., y Hess, R. (2008). Analyse institutionnelle et pédagogie: fragments pour une nouvelle théorie. Argelia: Dar El Houda.

Zambrano, A. (2011). *Philippe Meirieu pedagogo: filosofía y política*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía: entre disciplinarización y profesionalización

Andrés Klaus Runge Peña

> La continuidad de toda experiencia, mediante
> la renovación del grupo social, es un hecho literal.
> La educación, en su sentido más amplio, es el
> medio de esta continuidad de la vida.
> JOHN DEWEY, 1997

Este escrito[1] tiene como propósito reflexionar sobre algunos puntos centrales que tienen que ver con el proceso de conformación de la pedagogía como un campo disciplinar y profesional (Hofstetter y Schnewly, 1999, 2002; Runge, 2012; Runge, Muñoz y Garcés, 2010). Para ello, en la primera parte se plantea una postura frente al surgimiento de las preocupaciones por la infancia y por su educación con base en las cual se sustenta la idea del surgimiento de la pedagogía como reflexión (campo disciplinar) y del educar –enseñar– como profesión (quehacer profesional). En una segunda parte se tratan las consecuencias de tal conformación de la pedagogía para nuestro tiempo y se evidencian, particularmente, los problemas que tienen que ver con su consolidación como un campo "disparatado" (Stichweh, 1987), lo cual hace difícil una representación "lógica" del mismo, a la vez como un campo disciplinar y como un campo profesional. De allí la tesis orientadora de este escrito con la que, siguiendo a Hofstetter y

1 Agradezco los comentarios y aportes realizados por el profesor Diego Alejandro Muñoz, que fueron de gran relevancia para la consolidación de este escrito.

Schnewly (1999), se sostiene que, para el caso de la pedagogía, "la profesión y la disciplina son al mismo tiempo indisociables e irreconciliables".

Autoconservación, diferenciación y complejización de las sociedades: de la educación funcional a la educación planeada (formal)

Uno de las cuestiones más importantes en la autoconservación de los grupos sociales, y de las sociedades en general, consiste en que estos, para mantenerse, se ven en la necesidad de ofrecer soluciones a los problemas que los aquejan y que tienen que ver con cuestiones básicas como la supervivencia, la autoconservación, la convivencia, el estar juntos, el organizarse, la finitud, entre otros (Benner, 1996). Para ello los grupos sociales tratan, entonces, de llegar a soluciones que sean estables, duraderas y permanentes en el tiempo frente a tales problemas centrales. Precisamente en esto último los procesos de institucionalización y las instituciones entran a desempeñar un papel importante en la medida en que, como formas de reglas y de normas, ayudan a la resolución de la vida conjunta de los seres humanos.

Así, mediante los procesos de institucionalización se busca establecer reglas que tengan validez para una sociedad en su totalidad o, al menos, para una gran parte de la sociedad o para sus sistemas específicos. Gracias a los procesos de institucionalización –y las instituciones como tal– la sociedad desarrolla unas dinámicas regladas que sirven para la solución de ciertos problemas y para la reducción de las incertidumbres. Es claro también que, en ese sentido, las reglas institucionales igualmente limitan la posibilidad de ciertas acciones de los individuos y permiten y promueven otras. Hay instituciones que prohíben y sancionan los comportamientos "desviados" –la familia nuclear moderna, por ejemplo, se puede ver como una forma de limitar la promiscuidad y encauzar el deseo– y que limitan la creatividad y tienen, en consecuencia, efectos

incluyentes y excluyentes –como la institución escolar moderna–. En cuanto tales, las instituciones son sociales e históricas y no son ajenas, por ende, ni a los intereses ni a las relaciones de poder.

No obstante, las instituciones devienen en formas de solución con permanencia en el tiempo que permiten orientar el comportamiento de los individuos hacia direcciones específicas. De allí que produzcan orden en las acciones cotidianas y reduzcan la inseguridad de los individuos en sus desempeños habituales. Vamos a entender las instituciones como un sistema de reglas que forman, regulan y estabilizan el comportamiento y la acción social de los individuos, grupos, comunidades y subsistemas sociales. En ese sentido, las instituciones regulan para el individuo y la sociedad asuntos elementales como la reproducción, las formas de familia, la producción de mercancías, la educación, entre otros[2]. Y vamos a entender por procesos de institucionalización aquella expresión para "referirse a procesos dinámicos de creación, formación y desarrollo continuado de órdenes sociales" (Honig, 2003, p. 4).

Pero volvamos sobre nuestro asunto inicial: uno de esos problemas básicos a los que se ven enfrentados y confrontados los grupos sociales consiste en que estos necesitan mantener sus estructuras y órdenes (costumbres, tradición, saberes, etc.) a pesar de las transformaciones permanentes ocasionadas por el cambio generacional o por lo que, en el contexto de la sociología, se denomina fluctuación de los individuos. Así, en la medida en que los miembros de una sociedad son seres vivos y, por tanto, finitos, la sociedad solo se puede mantener como "un sujeto idéntico" o como un "todo" mediante el reemplazo de los muertos con aquellos nuevos que vienen al mundo. La sociedad se ve en la necesidad de subsistir por encima y a pesar de sus muertos, y solo

2 Para ampliar las discusiones sobre una sociología y antropología de las instituciones se pueden consultar los aportes de Berguer y Luckmann, Anthony Giddens (con sus ideas sobre la función) de Norbert Elias y Zigmunt Bauman (con el problema de las instituciones en las ciudades sitiadas), Beriain (con su trabajo sobre los problemas de integración en las sociedades modernas), Arnold Gehlen y Malinowsky (con sus aportes desde un punto de vista antropológico).

así se puede mantener en el tiempo; es decir, por encima de la expiración de sus individuos particulares.

De manera que la solución a esta y otras problemáticas, como ya se dijo, los grupos sociales, y la sociedad en general *no* se la pueden dejar a la simple casualidad; es decir, a que los infantes simplemente mueran por falta de cuidado, por las condiciones adversas o por la despreocupación de los adultos, o a que crezcan tomando parte de la vida cotidiana en situaciones casi irreflexivas y "naturales". Frente a ello se va creando una "conciencia" de que no se trata, como lo dice John Dewey en su libro *Democracia y educación*, publicado en 1916, de una simple "renovación automática" (Dewey, 1997). En ese sentido, se presenta una *ruptura con la casualidad* (con el desarrollo casual de la sociedad) cuando, entre otras cosas, la sociedad y sus miembros se ponen en relación, es decir, se *preocupan* por el cuidado, crecimiento, desarrollo y cultivo de sus nuevos miembros, lo cual, por un lado, tiene como presupuesto pedagógico y antropológico (Ecarius, 2001) básico ciertas consideraciones acerca de la formabilidad y apertura del ser humano. Es decir, los seres humanos no nacen humanos, sino que devienen en seres humanos, gracias a la misma sociedad y a los procesos de formación que ella promueve. Y por el otro, cuando todo lo anterior deviene en "una labor de necesidad" (Dewey, 1997, p. 15); es decir, en una preocupación "consciente" por parte de los adultos.

Es así como especialmente con el nacimiento de los infantes se instituye una *distinción* social que lleva al surgimiento y establecimiento de una *diferencia generativa* (Wimmer, 1998) entre los que procrean y los procreados, entre los que engendran y los engendrados. Esta diferencia generativa tiene que ver con que el nacimiento de las nuevas generaciones solo es posible mediante las generaciones anteriores y, en ese sentido, las nuevas se ven necesariamente remitidas –para ser cuidadas, mantenidas, educadas, etc.– a las viejas generaciones. Con ello se da, en un primer momento, una diferenciación de "roles sociales" de acuerdo a los cuidadores y a los necesitados de cuidado que también se refiere a la edad, lo

cual tiene que ver con la consolidación, igualmente, de un "orden generacional" (Alanen, 1992, 2003, 2005, 2009) en cuyo marco se establece una distinción y diferenciación entre las viejas y las nuevas generaciones (entre adultos e infantes). Con esta distinción y diferenciación se legitima "un desigual acceso a los recursos, a las tareas productivas, al mercado matrimonial, a los cargos políticos" (Feixa, 1998, p. 25). De esta manera, las relaciones sociales se legitiman sobre la jerarquización entre edades y, a partir de allí, se asegura, igualmente, la subordinación de los individuos entendidos, construidos, objetivados y clasificados como infantes.

Por tanto, infantes y adultos viven conjuntamente a partir de "relaciones generacionales" (Büchner, 2006) referidas a los tiempos de la vida (al hecho de que cuando unos llegan ya los otros están ahí) y a cuestiones específicas con respecto a la edad que tienen que ver, en un sentido antropológico, con su formabilidad y apertura al mundo. Las nuevas generaciones se caracterizan como necesitadas de protección, cuidado, atención y educación. Y todo esto, debido precisamente a esa diferenciación del lado de los adultos, lo entran a satisfacer las viejas generaciones. Como lo escribe John Dewey:

> Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación. De una parte, se halla el contraste entre la inmadurez de los miembros recién nacidos del grupo –sus únicos representantes futuros– y la madurez de los miembros adultos que poseen el conocimiento y las costumbres del grupo. De otra parte, existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no solo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros: en otro caso, cesará en el grupo su vida característica. (1997, p. 14).

Con ello se consolida una relación *educativo-generacional*, a partir de la cual se distingue a los que forman a otros, y poseen y

transmiten la tradición (la herencia cultural) de los que necesitan ser formados, los que reciben y aprenden la tradición.

Esa diferenciación de papeles sociales de acuerdo a los que dieron a luz y a los nacidos, a los que saben y a los que no saben, a los transmisores de la herencia cultural y a los necesitados de esa herencia cultural, es lo que permite una *división socialmente organizada e institucionalizada* –con repercusiones prácticas y en concordancia con diferencias temporales en el ciclo de vida–, que posibilita el establecimiento de cierto tipo de relaciones entre infantes y adultos y, más específicamente, entre educandos y educadores.

De la educación funcional a la educación planeada

Así, para poder subsistir la sociedad desarrolla, en el marco de un orden generacional (Alanen, 1992, 2003, 2005, 2009) prácticas educativas (Benner, 1996; Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012) en las que unos transmiten la herencia cultural y otros la aprenden y la asimilan (la resignifican y la apropian). Como lo plantea Dewey:

> La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa. Los hechos primeros ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación. (1997, p. 14).

La continuación de la sociedad mediante el nacimiento de las nuevas generaciones y el perecimiento de las viejas, lleva a la

necesidad de transmisión y apropiación que se sucede de manera interactiva entre generaciones. En ese sentido, la "sociedad no solo continúa existiendo *por* la transmisión, *por* la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe *en* la transmisión y *en* la comunicación" (Dewey, 1997, p. 15).

Mediante la educación o praxis educativa (Runge y Muñoz, 2012) se regula, en términos micro- y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, con ello se mantiene la existencia misma de la sociedad y de la cultura. Y con ello se le ayuda también a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad. De manera que el "mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastarán para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos" (Dewey, 1997, p. 14).

Así, dentro de la complejidad de la sociedad en conjunto, la praxis educativa o educación aparece, por un lado, como *una forma de autoconservación humana, de humanización,* con la que se busca la superación del "desvalimiento" (Pestalozzi) y estado de no formación de las nuevas generaciones –"el ser humano solo puede devenir humano mediante la educación" (Kant)– y, por el otro y desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una *estrategia socio-institucional con la que se busca la autorreproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre los individuos*.

A partir de las relaciones intergeneracionales (educativas) se vuelve posible la transmisión de acumulados de saber colectivos y de las lógicas sociales que ya otros han apropiado (a su manera). La educación es allí una parte fundamental del actuar interactivo institucional mediante la cual las generaciones se ven remitidas y relacionadas entre sí y en donde las viejas generaciones acompañan, conducen y exigen a las nuevas bajo modalidades educativas variadas. Las nuevas generaciones se ven confrontadas

entonces con nuevos contenidos, instituciones, órdenes y estructuras y desde allí se forman como individuos (despliegan y negocian su mismidad) que forman parte de la sociedad.

Históricamente, hasta el Medioevo la educación tuvo lugar de un modo preponderantemente funcional en el contexto occidental, ya que no era reflexionada en un sentido estricto y de un modo constante. Por educación funcional se entienden todos los efectos educativos no intencionales y aspectos de otro modo denominados como asimilación, imitación, iniciación, acostumbramiento, mantenimiento de la tradición, socialización, entre otros. En el caso de los infantes, ésta tiene que ver con los procesos mediante los cuales los niños y niñas son introducidos al mundo (a la cultura) de los adultos, la mayoría de las veces de un modo inconsciente o no intencionado. Alfred Treml dice que: "Por ello la educación funcional en sociedades segmentarias podría haber sido sobre todo una educación para el 'tabú', es decir, para el mantenimiento de las fronteras" (1990, p. 99).

En este contexto social los adultos simplemente les "presentan" a los infantes su "forma de vida adulta" de un modo no sistemático y no reflexionado. Klaus Mollenhauer (1994) llama a esta forma funcional de educación "presentación". Gracias a ella los infantes aprenden un amplio abanico de comportamientos adultos por el hecho de vivir con y entre ellos. Acá, las estructuras esenciales del comportamiento adulto están para que los infantes las vean (las imiten), mientras crecen y los inician en ellas. En este sentido la educación funge como

> [...] una estabilización intergeneracional de un proyecto cultural que se ha demostrado válido y acreditado [...]. De ahí que el acento recayera sobre la adaptación de lo recibido y no sobre la innovación, sobre la acomodación y no sobre la oposición, sobre el recuerdo y la repetición más que sobre la crítica. De ahí también que el respeto como base de la vida social lo reconociera como gratificación sobre todo quien más cerca vivía ese legado (la 'leyenda de los ancianos'). (Treml, 1990, p. 105).

Si bien se pueden ver acá ya unas formas iniciales de reflexión y de esfuerzos deliberados como parte del ejercicio de organización (como producción de orden social) a partir de esa gran "leyenda de los ancianos" o tradición (mediante rituales, ritos, ceremonias y tabúes), lo cierto es que es un tipo de pensamiento marcadamente circular; un pensamiento todavía atrapado en el círculo práctico de la tradición y aferrado al legado *incuestionable* "de los ancianos". Por eso, acá la principal tarea de los infantes es, en términos formativos, reproducir (imitar) esas imágenes ofrecidas por "los viejos" y, por su parte, la de los adultos, es, ante todo, cerciorarse de que así sea y ¡de un modo incuestionado! Como lo escribe Dewey:

> En los grupos sociales no desarrollados encontramos muy poca enseñanza y adiestramiento sistemático (formal). Los grupos salvajes se apoyan principalmente en el hecho de asentar en la juventud las disposiciones naturales necesitadas sobre la misma clase de asociación que mantiene a los adultos leales a su grupo. No poseen procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza sino en conexión con las ceremonias de iniciación, por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros plenos. En su mayor parte dependen de que los niños aprendan las costumbres de los adultos, adquiriendo su tesoro de emociones y su depósito de ideas, participando en lo que hacen las personas mayores. En cierto modo, esta participación es directa, al tomar parte en las opiniones de los adultos y al realizar así un aprendizaje; pero por otro lado, es indirecta a través de los juegos dramáticos en los que los niños reproducen las acciones de los adultos y llegan así a saber que son sus semejantes. A los salvajes les parecería absurdo buscar un lugar donde no se hiciera nada más que aprender con el fin de poder aprender. (1997, p. 18).

El proceso de formación de las nuevas generaciones tiene entonces un carácter imitativo y ejemplar, y los adultos no cuentan

con un espacio social dispuesto y diferenciado para la infancia. Esto comienza a cambiar en épocas posteriores.

Así, a diferencia de las sociedades no tan complejas (en las que los procesos de socialización y educación cotidianos y "naturales" tienen prácticamente un carácter imitativo), en las sociedades con un alto grado de complejidad (sociedades funcionalmente diferenciadas) las prácticas de socialización y educación primarias (espontáneas y ligadas a la cotidianidad) se vuelven insuficientes no solo para la autorreproducción social, sino también para la actualización cultural de los individuos, quienes, precisamente, necesitan de ayuda especializada para decodificar (interpretar) una cultura cada vez más complejamente codificada. La transmisión de los diferentes y complejos acumulados de saber se vuelve imposible mediante el simple intercambio generacional de padres a hijos. Por ello estas sociedades se ven en la necesidad de desarrollar e instaurar procesos educativos y formas de transmisión (decodificación y continuación) de los saberes socialmente relevantes que implican acciones (prácticas) planeadas, conscientes y con una orientación hacia metas que permitan el cambio (formación) de los individuos.

Lo anterior tiene que ver, además, con que las sociedades modernas se diferencian, cada vez más, en esferas específicas (diferenciación funcional de la sociedad). Los resultados son acumulados de saber cada vez más complejos, tareas más específicas y especializadas (mayor capacidad de síntesis y abstracción por parte de los sujetos) dentro de esas esferas y se presenta, como consecuencia de ello, la necesidad de saberes orientadores y prácticos. Así, se pueden describir la historia y el proceso de las modernas sociedades, entre otros, como la historia de la disolución o ruptura con las formas de solución de profanos o aficionados (Laien), mediante formas de solución racionales por parte de expertos (Luckmann y Sprondel, 1972, p. 15). Esto vale no solo para los problemas técnicos, sino también, en creciente medida, para las cuestiones de la salud, el derecho, la moral y la educación. En las sociedades funcionalmente diferenciadas, la estructuración de

situaciones de apoyo, asesoría, orientación, consejería, educación y enseñanza supone que los expertos saben en qué, cómo y para qué pueden ayudar. Se necesita de expertos profesionales que sepan, o que al menos le hagan creer a profanos y clientes que saben, qué sería lo mejor o más adecuado.

Así, a medida que aumenta la diferenciación y complejización de las sociedades, aspectos importantes como la transmisión (educación) de los saberes culturales (de la cultura) se vuelven cuestiones centrales para la autoconservación social. Estos aspectos les son encargados a instituciones cada vez más especializadas, como la escuela, que han de contar, con un personal organizado y especialmente formado, es decir, cualificado y profesional (educadores, enseñantes, docentes)[3]. Como lo dice Merkens:

> Aquello que se escapa a la experiencia directa en la cotidianidad, es decir, lo que no está disponible por sí mismo, se enseña (gelehrt) en la enseñanza (Unterricht): debido a que las formas tradicionales de transmisión de saber, capacidades, etc., a las generaciones siguientes ya no eran suficientes y a que la transferencia se tenía que organizar económicamente, se necesitaba entonces de una nueva forma de institucionalización de esa transferencia. La familia y la instrucción individual a algunos pocos dejan de satisfacer tales pretensiones, porque ahora ya a muchos se les tiene que confiar con saberes, capacidades y destrezas que muchos padres ya no disponen en suficiente medida. Mediante la enseñanza se reemplaza la experiencia propia; en su lugar entra la transmisión sistemática. Mientras la experiencia propia en la cotidianidad entra en escena más bien de vez en cuando, ahora en la enseñanza se debe asegurar, mediante una transmisión sistemática, que se aprenda lo que se considera como necesario. El propio experienciar activo es reemplazado por un recepcionar más bien pasivo por parte del receptor.

3 Lo que se constata para el caso de la educación se puede evidenciar también para el caso de la medicina (salud, médicos, hospitales), la religión (salvación, espiritualidad, sacerdotes, curas, iglesias) y el derecho (justicia, abogados, juzgados).

> Esta determinación se presenta como la raíz por la que dejaron de ser suficientes los contextos naturales en los que tradicionalmente había tenido lugar la educación de las generaciones en crecimiento. Se comienza a necesitar de formas propias de institucionalización para asegurar que el saber y las capacidades de la vieja generación sean transmitidos sistemáticamente a la generación en crecimiento. Así observado, el origen de la enseñanza como tarea pedagógica se encuentra estrechamente ligado al origen del sistema educativo y, sobre todo, a la obligatoriedad escolar. (2010, p. 15).

La transmutación de educación funcional a la educación planeada: el surgimiento de la profesión y el saber pedagógicos

En el ámbito de la educación eso significa que, en delimitación con las formas de socialización primaria y educación funcional (íntimas, familiares, cotidianas, primarias, espontáneas, ocasionales), se va estableciendo un sistema educativo con sus correspondientes instancias (instituciones, roles, personal, etc.), cuya tarea consiste en principio en resaltar y mantener socialmente el hecho de la educación (formal). Por lo tanto, en las sociedades modernas definir una situación práctica como educativa/pedagógica –por ejemplo, como la enseñanza escolarizada– significa entonces *transmutar* una situación abierta y "difusa" (*Oevermann*) –educación funcional entre padre e hijo– en una situación específica –por ejemplo, educación formal-secundaria[4] entre un docente de matemática y un alumno de primaria–; es decir, en una situación en la que ante todo se educa y se actúa pedagógicamente siguiendo ciertos roles especificados. Con ello se pone el foco de atención en la configuración, el arreglo y la organización sistemáticos de las condiciones en las cuales se vuelve posible afectar o evitar ciertos cambios individuales (formación). Y esto

4 En una lógica similar cuando se dice "socialización primaria" y "socialización secundaria".

atendiendo progresivamente a las preguntas acerca de quién estaría a cargo, sobre la base de qué fundamentos, criterios y razones (problemática normativa y de legitimación) y de acuerdo con cuáles métodos, orientaciones, condiciones y direcciones.

La educación, sobre todo como enseñanza, es entonces el nombre para aquellas acciones (praxis) institucionalizadas con las que los seres humanos (orientados por ciertas representaciones valorativas e ideales formativos) tratan de influir sobre otros de un modo planeado y subsidiario (en calidad de ayuda y apoyo), con la intención de fomentar el despliegue de su personalidad (formación) en espacios socialmente diferenciados para ello. Así, en palabras de Merkens:

> Con el transcurso del desarrollo y diferenciación de la disciplina se llevó a cabo entonces una delimitación de la educación con respecto a la enseñanza con ricas consecuencias para la comprensión de esta última. Mientras la educación fue determinada a menudo como la relación diádica entre educador y educando, la enseñanza se concibió como institucionalización cuya meta es la de la transmisión de saberes, capacidades y habilidades. (2010, p. 14).

Estos procesos de educación secundaria –socialización secundaria– se pueden considerar como motivos sociales de importancia particular que tienen que ser promovidos gracias a la ayuda, a los aportes, de *saberes específicos* (científicos y profesionales) y estar a cargo de un personal *profesional* delegado para ello (maestros, enseñantes, docentes). En otras palabras: para las sociedades modernas son tan importantes determinadas formas de educar que ya no se las pueden dejar a educadores inexpertos, sino a docentes cualificados que ofrecen y llevan a cabo de manera exclusiva dicha actividad. La acción educativa (pedagógica), el actuar educativo (pedagógico) viene aparejado en dicha dinámica con un *proceso de complejización y sistematización de saber pedagógico (disciplina)*, por un lado, *y de profesionalización del quehacer docente (profesión)*, por el otro.

La conformación de la pedagogía (disciplinarización)

Recordemos que hasta la modernidad temprana la educación tenía lugar mediante formas no intencionadas, ya que la realidad educativa (pedagógica) era un asunto sobre el que no se reflexionaba (pensaba) sistemáticamente o era materia de preocupaciones religiosas muy específicas. Mollenhauer sostiene que posteriormente a este periodo se fue estableciendo una barrera entre el infante y el trabajo adulto (1994, pp. 41 y ss.) que se va marcando cada vez más mediante su confrontación pedagógica; es decir, gracias a prácticas educativas domésticas y, a la postre, escolares que llevan a la creación de un espacio para el infante diferenciado del adulto y del trabajo adulto. Es el momento de paso de una *presentación* del mundo a una *representación* del mundo con una *intención pedagógica*, según la cual

> … ya no podemos más presentarle de un modo directo a los infantes nuestras relaciones y formas de vida, sino que éstas se encuentran remitidas a una representación de la presentación: de nuevo el mundo, pero mejor, ¡al menos para los infantes! […] Cuando le mostramos entonces "el mundo" a los infantes, no les mostramos el mundo, sino lo que de él creemos y, de eso que creemos del mundo, lo que nos parece digno de ser mostrado y provechoso. (Mollenhauer, 1994, p. 76).

Son precisamente estos cambios los que van dando como resultado el surgimiento de *la pedagogía como reflexión sobre la educación*, pues bajo estos nuevos marcos sociales los seres humanos se ven enfrentados a cuestiones como:

- ¿Cuál es la forma de vida que se le va a presentar de un modo sistemático, racional, organizado y justificado a las nuevas generaciones?
- ¿Qué, del mundo, se les va a –o se les puede– presentar?
- ¿Con qué medios se les va a presentar?

- ¿Cómo y en qué condiciones se les va a educar?
- ¿En qué lugares ha de llevarse a cabo la educación?
- ¿Cómo se ha de asegurar el "éxito" o la adquisición de lo transmitido?
- Y ¿para qué y con qué propósitos se les va a educar?

Estas preguntas comienzan a socavar el suelo inamovible de la tradición –el legado incuestionable de los ancianos– y a plantear la necesidad de una fundamentación y legitimación de todo trato educativo y formativo para con las nuevas generaciones –ligado a la necesidad también de un espacio social diferenciado para la realización de tales propósitos–. Queda esbozada así la problemática moderna de la educación y la necesidad de reflexionar sobre ella (pedagogía).

El surgimiento de la pedagogía tiene que ver entonces con el hecho de que se consolida una conciencia social acerca de que solo de la experiencia (de la costumbre) no se pueden sacar reglas, ni saberes pedagógicos justificados, para fundamentar la forma "correcta" de la praxis educativa. El intento de conseguir reglas para la acción –educativa– práctica solo mediante (la observación de) lo practicado (de lo hecho por costumbre[5]) se vuelve un asunto cuestionable dentro de la reflexión pedagógica. Con ello se presenta el problema de la fundamentación y legitimación –el tener que dar razones–. Pero todo ello tiene que ver también con una suerte de decepción cultural, social, histórica y educativa que provoca o lleva a la pregunta por el cómo y para qué de la educación y hace que surja la necesidad de un pensamiento pedagógico coherente.

El actuar educativo más espontáneo, intuitivo y ateórico, fundamentado solo a partir de la experiencia, se tiene que ir, progresivamente, reflexionando y trabajando de una manera

5 Acá se puede hablar de un "círculo práctico" que, para dar un ejemplo, es cuando uno camina (hacer rutinario) pero no se pregunta hacia dónde camina, por qué camina, etc. El círculo práctico alude a las cosas que se hacen por costumbre o de acuerdo a ciertos asuntos no reflexionados o dados por sentados.

científico-disciplinaria, si es que se tienen las pretensiones de un trabajo profesional. El actuar profesional empieza a requerir explícitamente de una disciplina científica –de una reflexión juiciosa, rigurosa, sistemática, elaborada– que se cuestione y produzca conocimientos –fundamentados, discutibles, explícitos– sobre el problema de la educación y que ayude a dar soluciones (explicaciones y comprensiones). Ya el mismo Herbart lo había cuestionado en 1806:

> La experiencia sola no lleva a un actuar profesional. La edad sola no es garantía de un actuar profesional. Incluso muchas experiencias y años de práctica no pueden reemplazar la confrontación con la teoría. Las experiencias son siempre el resultado de preguntas que uno se hace y de pensamientos que uno se hace sobre un tema. La teoría amplia el campo de la mirada sobre el propio horizonte de la experiencia y puede servir de medida para la valoración de la propia praxis.

Así, se pasa entonces de un hacer –praxis– pre-crítico a un hacer –praxis– que tiene que ser reflexionado de una manera racional y sistemática. Esto bajo el presupuesto de que toda experiencia no es "pura experiencia" sino una experiencia humana posibilitada por una pre-comprensión histórica, social y cultural que ha de ser explicitada. La "toma de conciencia" (problematización) de la educación en las sociedades funcionalmente diferenciadas hace que lo que se entiende o vaya a entender por aquella se vuelva un asunto de interpretación (fundamentación y legitimación; de saber verdadero justificado, fundamentado, sustentado).

Así, el accionar educativo, pedagógico y organizado se va apoyando cada vez más en formas de saber sistemático, es decir, en un saber que continuamente se establece de una manera organizada en un ámbito específico (que podemos llamar pedagogía o disciplina pedagógica) y que se transmite mediante procesos de formación formal (hoy en día universitarios). Se trata de un saber que acompaña al actuar pedagógico, al hacer en la praxis laboral, y que con ello se llega a la distinción y separación con respecto al simple saber y actuar cotidianos.

Y si bien los conocimientos ganados mediante la reflexión e investigación pedagógicas no son definitivos para saber si se va a ser o no un buen educador o enseñante, en algunos casos –no siempre– algunos de ellos deben tener alguna *relevancia* para la práctica –lo cual no quiere decir que sean solo saberes prácticos, técnicos, tecnológicos o aplicados–. Por ejemplo, ya Johann Friedrich Herbart había llamado la atención sobre ello: según él, entre el saber –pedagógico– científico y la actividad pedagógica hay una brecha. El saber científico no se puede aplicar de conformidad con lo que hoy se denomina una racionalidad con arreglo a fines. Esto porque la actividad pedagógico-docente no es una copia uno a uno del conocimiento científico logrado previamente. Acá se necesita, más bien, de una experiencia práctica –de saberes prácticos (profesionales)– que no se disuelva o convierta en una simple aplicación del saber teórico –técnico–. Así, los lugares que quedan vacíos para la ciencia y la falta de saber dentro de las situaciones educativas son llenados mediante el "tacto pedagógico" que se forma del encuentro con la praxis. El tacto pedagógico es para Herbart, por tanto, el "regente de la praxis".

De lo que se necesita, plantea Herbart, es de "tacto pedagógico", de una prudencia pedagógica que le permita al docente práctico trabajar sobre cada situación educativa sin operar con un saber teórico-científico que termine por volverse perturbador y dañino de la situación misma. Al respecto escribe Herbart:

> Hay entonces –y esta es mi conclusión– hay una preparación para el arte por medio de la ciencia, una preparación del entendimiento y del corazón antes de entrar en el asunto, con ayuda de la cual la experiencia que podamos obtener en la gestión del asunto mismo ha de ser ante todo instructiva para nosotros. En el actuar (im Handeln) solo se aprende el arte, se aprende el tacto, la destreza, la seguridad, la habilidad; pero también en el actuar aprende el arte solo aquel que antes, mediante el pensar, ha aprendido la ciencia, el que la ha hecho propia, el que mediante ella se ha afinado y el que

ha predeterminado las futuras impresiones sobre las que habrá de hacer experiencia. (1997, p. 45)[6].

Ya Herbart es de la opinión de que la pedagogía es la ciencia –no un hacer u obrar– que "necesita el educador para sí" (1969, p. 10). Por tanto, la pedagogía se encuentra al servicio de la praxis laboral que habría que ilustrar con respecto a sus metas y posibilidades. En la medida entonces en que para Herbart la ciencia y el arte de la educación se encuentran y tienen que ver con la relación entre teoría y praxis, debe haber una "preparación para ese arte mediante la ciencia" (p. 286). Acá es importante resaltar que, a pesar de que la praxis misma sigue y opera bajo una lógica intuitiva o lo que este autor denomina "tacto pedagógico", dicho tacto únicamente se puede aprender de una manera adecuada si no se encuentra remitido simplemente a la experiencia sobre él, sino, por el contrario, a una experiencia introducida de un modo científico. Para prepararse en torno y mediante la experiencia educativa se necesita de la ciencia y esa ciencia, nos dice Herbart, es la pedagogía.

El problema de la relación entre teoría y praxis, y la propuesta de solución de Herbart

Con Herbart se trata, no obstante, de un modelo en el que la praxis siempre tiene la prioridad y la teoría está, por ello, en la responsabilidad de proveer y procurar orientaciones y legitimaciones teóricas para la praxis. La propuesta de este autor se deriva en un modelo simple en el que se supone que una conceptualización

6 "Es gibt also –das ist mein Schluß– es gibt eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens *vor* Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur *in* der *Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im *Handeln* nur lernt man die Kunst, erlernt den Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht hat, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmte hatte" (Herbart, 1997, p. 45).

adecuada de la teoría representa o provee las condiciones y presupuestos suficientes para el actuar pedagógico. Sin embargo, no da cuenta de cuál sería tal teoría correcta.

Precisamente ya aquí se puede evidenciar la raíz del problema entre la teoría y la práctica que se constituye, hasta el día de hoy, en uno de los problemas básicos en el debate sobre los procesos de disciplinarización y profesionalización en la pedagogía. Un problema del que no se era lo suficientemente consciente cuando la formación de los profesionales docentes estaba a cargo de las escuelas normales, pero muestra su virulencia una vez queda confrontada la formación de profesionales y la producción de saber científico dentro del contexto universitario.

Ésta es también la mirada clásica que se inaugura, en el contexto alemán, con la pedagogía de las ciencias del espíritu donde la disciplinarización (cientifización) de la pedagogía queda contrapuesta, bajo el primado de la praxis, a la teoría: el saber pedagógico –a menudo como saber exclusivo del maestro, como saber orientador de la práctica– si quiere tomarse en serio debería ser para evitar que las malas prácticas sigan produciendo malos practicantes (enseñantes). El saber pedagógico es el que le permite la "soberanía espiritual" al práctico, al docente en ejercicio. La pedagogía, es, en ese sentido, el "saber pedagógico del maestro" (Zuluaga).

Sin embargo, hay en dichas posturas un error básico de concepción que sigue circulando hasta el día de hoy: la praxis no se origina con la aplicación de la teoría (Herzog, 1999, 2004). Para decirlo de otro modo: con la orientación de la pedagogía hacia la investigación surge inevitablemente un problema práctico, así como con la orientación hacia la praxis se origina un problema investigativo. Lo cierto es que la ciencia pedagógica moderna, la pedagogía como disciplina, no puede hacer ambas cosas al mismo tiempo: contribuciones a la investigación que, al mismo tiempo, sean prácticas.

Una opinión en esa misma línea –y que habría que cuestionar– es la de Flitner –uno de los autores representativos de la pedagogía de las ciencias del espíritu–, quien en 1978 planteaba que el

destino de la pedagogía como "disciplina científica" dependía en gran parte de la formación de maestros –un asunto que todavía es muy fuerte en nuestro contexto–. Se trata de una tesis que hoy en día resulta inadecuada, por no decir falsa. Lo cual no quiere decir que la pedagogía se ha de despedir de las preocupaciones acerca de la formación de maestros, sino que ella, como unidad de disciplina y profesión, no se puede pensar.

En el caso colombiano, esta problemática sigue estando en el meollo de las discusiones pedagógicas, sobre todo en los lugares en donde la formación de maestros ha sido integrada a la universidad, pues con ello no solo se ha originado un ámbito de investigación, sino también una *presión permanente por la praxis*: lo que circula es la idea de que la elección de contenidos y el trabajo investigativo mismo han de estar orientados hacia su utilidad práctica futura y no, curiosamente y como es propio de la actividad científica, hacia la comprensión y explicación de lo no sabido (Criblez y Hofer, 1994; 1996). De allí también que la pedagogía frecuentemente se conciba como el saber profesional que orienta la acción del docente práctico —del enseñante, del educador, del asesor, del instructor.

Ya el mismo John Dewey planteaba, hasta cierto punto, que la relación entre teoría y práctica no se debía conceptualizar según una configuración circular, sino según una configuración en espiral. Y esto para el caso de la formación profesional docente supone una doble relación: con un campo práctico y con un campo científico. Para Dewey la sola relación con el campo práctico y el campo práctico por sí mismo interrumpiría el "flujo de la experiencia" y correría el peligro de llevar rápidamente a la rutinización. En la misma lógica, la disciplina científica por sí misma no tendría que ver mucho con la praxis educativa y con la enseñanza y no podría mantener el flujo de la experiencia porque no podría formular indicaciones para la acción de cara a individuos concretos.

La dinámica diferenciada de la pedagogía: entre saber científico, saber práctico y saber profesional

Lo visto nos muestra que se trata de un esquema de pensamiento que queda cuestionado desde mediados del siglo pasado en la medida en que, desde entonces, dentro de la pedagogía la relación entre disciplina y profesión docente (educar, enseñar) ya no se puede pensar más como un "continuo racional" (Prondczynsky, 1992, p. 248), ni mucho menos como una relación técnica entre teorías y praxis. Existe, por tanto, una *dinámica diferenciada* entre los desarrollos de la pedagogía como disciplina (*procesos de disciplinarización*), los desarrollos de la profesionalización docente (*procesos de profesionalización*) y los desarrollos de la educación como praxis social que, a pesar de que se iluminen mutuamente, no se dejan subsumir los unos a los otros, ni esquematizar en una relación uno a uno. Se trata de la consolidación de un campo en el que se dan, más bien, unas relaciones de unos órdenes en movimiento; un campo que evidencia, sobre todo, *un modo de organización coreográfico*.

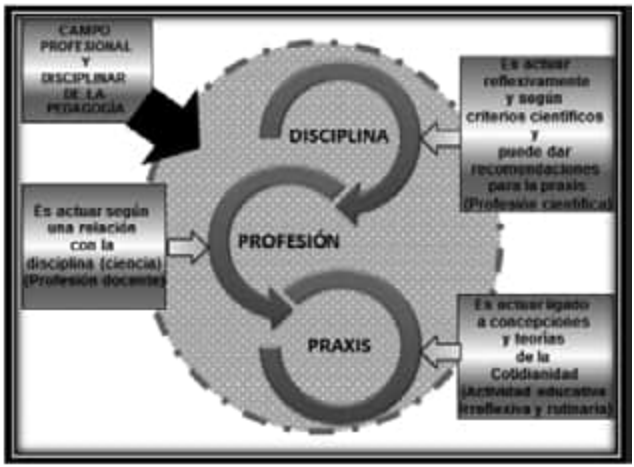


Figura 1. El saber profesional entre el saber científico y el saber práctico o de la acción

Por eso hay que dejar claro que este saber profesional docente (figura 1) –el saber pedagógico del maestro– no es la pedagogía en tanto disciplina, ni se deriva exclusivamente del saber científico, sino que tiene que ver también con un *saber* actuar práctico que, en las profesiones pedagógicas, es el que hace posible ciertos efectos especiales mediante su rutinización y criterios orientadores.

> [Ese] saber práctico puede ser definido como ese tipo de saber informal (pero no por ello sin estructuración) que es aprendido de la experiencia de ver y hacer en contextos altamente particulares en directa interacción mutua. Este todavía forma "el núcleo central masivo del pensamiento humano" que transcurre sin registro en muchas historias del pensamiento social. El saber práctico tiene cuatro componentes mayores. Primero, es inarticulado; es decir, que está basado en prácticas que, durante el transcurso de la historia, han sido naturalizadas, de modo que mucho de su contenido ahora habita el ámbito de lo no discutido y, con toda certeza, el de lo no codificado [...] Segundo, el saber práctico es parte de un flujo de conducta continuo y repetitivo que tiene lugar en un tiempo finito y que está orientado hacia el hacer [...] Tercero, el saber práctico es local; es decir, que es un saber producido y reproducido en una interacción mutua que depende de la presencia de otros seres humanos bajo un sustento directo, cara a cara [...] Tal saber está profundamente imbuido por ambas, una especificidad histórica y una geográfica, tomando así sus entradas de los contextos locales, cada uno con su conjunto particular de prácticas y usos lingüísticos asociados. (Thrift, 1996, pp. 101-102).

El saber profesional, marcado por lo científico y lo práctico, es una forma específica de saber que se desarrolla y se diferencia a partir de la actividad laboral y de la formación profesional, en donde lo importante no es el criterio de diferenciación entre verdadero y falso como en la ciencia, sino el criterio de adecuado o no adecuado. El saber profesional docente resulta del encuentro

de saberes y formas de ver científicas, cotidianas y laborales. Se trata entonces de una construcción que cobra existencia al mantenerse estos otros saberes, bien sea de una manera contrastada o relacionada. Con una concepción del saber profesional docente también se relativiza el sentido del saber de las ciencias sociales y humanas (de la pedagogía como disciplina científica en este caso) en la medida en que este ya no se ha de entender como un saber recetológico orientador de la acción, sino como un saber parte de un campo disciplinar en el que aquel sirve para aclarar, explicar y comprender ciertos problemas.

Vale decir que del saber científico no se generan soluciones para los problemas del hacer práctico. Así, mientras las teorías son esfuerzos por generalizar más allá del tiempo y de los contextos, el enseñar (*teaching*) en cuanto hacer práctico es una actividad altamente particularista, necesariamente ligada al tiempo y al lugar. Además, para estas situaciones de enseñanza o educativas, "los juicios del educador involucran una mezcla de preocupaciones valorativas y evaluaciones, muchas veces, técnicas, y la investigación solo puede contribuir a estas últimas" (Labaree, 1995, p. 174)[7].

Con respecto a los saberes profesionales del docente, Wagner (1998), apoyado en Bourdieu, recomienda reemplazar el concepto de "tacto" pedagógico, por el de "habitus":

> Contrario a Herbart, habría que hablar ya no de tacto, sino de habitus como la parte mediadora entre teoría y praxis en la pedagogía. Desde un punto de vista de una teoría de la profesionalización, esto significa que las profesiones pedagógicas que median entre teoría y práctica (maestros, pedagogos de adultos, pedagogos infantiles) tienen que adquirir un habitus específico adecuado a su campo pedagógico respectivo. A manera de tesis esto se puede resumir de la siguiente manera: Solo por la vía del habitus en tanto operación práctica es posible una mediación entre teoría y práctica. Las

7 "Educator judgments involve a mixture of value concerns and technical evaluations, and research can contribute only to the latter" (Labaree, 1995, p. 174).

profesiones pedagógicas estructuradas a partir de un habitus específico son el lugar estructural de la mediación entre teoría y praxis. (Wagner, 1998, p. 42).

Los procesos de disciplinarización y la producción de saber científico

Superando estos escollos y está concepción de las cosas tan fuertemente arraigada, habría que decir que, así como las demás ciencias sociales, desde entonces la pedagogía puede mantener su pretensiones de disciplinariedad: lo cual no tiene nada que ver con volverse ciencia, o con madurar para volverse ciencia, sino con entenderse como un campo disciplinar de producción de conocimiento que puede investigar (reflexionar, experimentar, indagar, etc.) sobre sus problemáticas más allá de todo tipo de presiones referidas exclusivamente a su efectividad práctica. La pedagogía apoya con sus aportes la formación de los profesionales docentes, pero no es un saber profesional ni una ciencia de la profesión.

Y en ese sentido lo que la hace *disciplina* es precisamente el conjunto de operaciones relacionadas con la producción de conocimiento y con la redefinición permanente de sus propias fronteras que estas operaciones mismas acarrean. La ciencia en un sentido moderno no se concibe como un sistema de enunciados –juicios– verdaderos acerca del mundo, sino como un proceso de investigación introducido metódicamente (Diemer, 1964; Luhmann, 1994; Schnädelbach, 1983, p. 94). Siguiendo a Popper (1935, p. 225), la ciencia en el sentido moderno es procedimental (*prozedural*).

Recordemos, además, que la creación de saber científico –en este caso, pedagógico– presupone, tanto en la pedagogía como en las otras disciplinas científicas, al menos una interrupción momentánea y parcial del actuar práctico –en este caso del educar, del enseñar– y un cese del *imperativo práctico laboral que exige la misma praxis* –en vez de hacer, se trata de *no* hacer–. Sírvanos el

siguiente ejemplo: Supongamos el caso de un corredor de autos que en plena carrera escucha un ruido extraño en su carro. Para poder investigar qué pasa y saber de dónde proviene el ruido (para saber lo que no sabe, para investigar lo que pasa) tiene que dejar de conducir) es decir, no darle continuidad al imperativo práctico, no conducir más). En esta misma lógica, cada comportamiento con respecto a los alumnos dentro del ámbito educativo es un actuar, un interactuar. Para el que educa o enseña esto significa que, en situaciones pedagógicas, él mismo siempre se encuentra bajo la obligación de actuar y tiene que hacerlo de manera competente, incluso si el problema educativo que le compete, que lo toca o que lo confronta no ha sido trabajado, explicado o comprendido de una manera científica –esto es, si no sabe nada de ello–. Dicha coacción para actuar es también un problema de tiempo: el docente *no tiene tiempo*. De allí que no pueda renunciar a su acción apelando a la falta de teoría o de fundamentación (no puede apelar a que no sabe) o a que se va tomar un tiempo para tener mayor claridad al respecto. ¡Tiene que decidir y actuar! Se trata de algo que *sí* puede hacer y *está obligado* a hacer, por ejemplo, un ingeniero (Koring, 1989, p. 92). Si bien las teorías científicas pueden servir de punto de referencia en situaciones donde haya que tomar decisiones, los cierto es que los profesionales docentes siempre tienen que decidir, en contextos y situaciones específicas, sobre la base de su experiencia práctica y de su comprensión de la situación –sobre lo que saben o creen saber y no sobre la base de lo que no saben.

La producción de saber científico en pedagogía tiene que ver, frente a lo anterior, con el esfuerzo de lograr una distancia "objetiva" –una observación de segundo orden– sobre el fenómeno educativo en cuestión, en la medida en que con ello bien se puede privilegiar un estudio empírico, una profundización teórica o un análisis crítico. Inclusive, como lo plantea Oelkers, la investigación acción –y propuestas semejantes con sus *desiderata*– presuponen tal actitud básica, por lo que, por ejemplo, el denominado "paradigma del maestro investigador" (la investigación-acción) tampoco

escapa a estas consideraciones. La actividad científica supone un distanciamiento frente la cotidianidad, es mirar distanciado.

Por eso, en sentido estricto, el saber pedagógico disciplinario no da reglas de aplicación (ofrece teorías explicativas o comprensivas, pero no reglas sobre qué, cómo y cuándo aplicar dicho saber). Las decisiones del profesional docente –basadas en un saber profesional– son una cuestión de praxis: se puede decir entonces que hay una error básico de comprensión con respecto a la función de la teoría por parte de los prácticos cuando estos creen que la teoría podría y querría prescribir o dar las decisiones para el caso concreto. Las decisiones siempre están o quedan como una capacidad individual e imprevisible y no como la aplicación única de lo ya sucedido o de lo que es sabido (Weniger, 1964, p. 8). Son parte de un saber ganado mediante las experiencias reflexionadas (Prondczynsky, 1992, p. 248).

El saber pedagógico disciplinario es en esta posición una suerte de saber aclarador y orientador: cómo se ve un problema y cómo se da cuenta de él. Acá las teorías (saberes, conocimientos, etc.) pedagógicas son la posibilidad de explicar, dar cuenta y comprender tales situaciones educativas. El saber disciplinario pedagógico no le puede "llevar la mano" al práctico y determinarle su actuar, pero sí puede ser "el ojo" que le permite ver más claramente:

> En la escuela de la ciencia se aprende, al mismo tiempo, mucho y poco e, incluso, por ello todos los prácticos con su arte se cuidan de comprometerse con teorías investigadas en profundidad; prefieren, más bien, hacer valer contra aquéllas el peso de sus experiencias y observaciones. Por el contrario, se ha comprobado, contradicho y repetido a menudo y hasta el cansancio que la simple praxis solo ofrece dejadez y una experiencia no decisiva y altamente limitada, que primero se tiene que enseñar la teoría de cómo habría de informarse

> mediante el experimento y la observación de las cosas, si se le quiere arrebatar determinadas respuestas. (Herbart, 1802, p. 125)[8].

Una vez en un campo o situación de acción social –por ejemplo en la situación educativa o de enseñanza–, entre la teoría y la práctica siempre va a existir un vacío. Un amplio conjunto de saberes científicos no hace posible el actuar de un modo profesional –se pueden tener tres doctorados y ser, no obstante, un mal docente–. Los que actúan profesionales no son necesariamente los guardianes y administradores de un campo de saber, sino configuradores, creadores de situaciones y de relaciones. Deben tener a la mano un repertorio de posibilidades para la configuración de tales situaciones y asumir allí un rol orientador. Ello implica entonces una comprensión de los casos (de las situaciones) y la necesidad de aplicar estrategias sistemáticas que deben haberse aprendido, ejercitado e interiorizado. Por eso, cuando hacen falta reglas de acción de lo que se trata es de la habilidad, arte o técnica de aplicar "correctamente" las teorías y otros saberes (de poner en acción el saber profesional). Esto significa el cuestionamiento a la idea de una aplicación lineal de la teoría a la praxis; y con ello entramos en la cuestión de la profesionalización.

8 "In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis zugleich zuviel und zuwenig gelernt, und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorien einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung abgebe, daß erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle" (Herbart, 1802, p. 125).

La conformación de la profesión docente (profesionalización)

Todo lo anterior lleva entonces a la necesidad de un tipo de profesión que medie entre esos mundos que se han separado (diferenciación funcional) y que permita, a su vez, interactuar en ellos. El concepto de profesión se puede ubicar, por tanto, de una manera muy general dentro de un contexto problemático específico, a saber: el de la irrupción de diferencias y de origen de distancias en la modernidad con sus respectivas soluciones estructurales (Stichweh, 1987). Vistas de una manera histórica, las profesiones se pueden concebir como instituciones sociales originadas como reacción a circunstancias específicas (anonimización, diferenciación y complejización del saber, aumento de la complejidad, abstracción del mundo, descotidianización y distanciamiento) en el paso de la premodernidad a la modernidad que, en tanto potencialmente solucionadoras, se configuraron y densificaron como un complejo de actividades relevantes como respuesta a tales problemas. Las profesiones son entonces formas de trabajo que cumplen con determinadas funciones centrales de la sociedad; son complejos de interacciones con una lógica de acción o de proceder propia. La profesión docente es, pues, una de ellas.

Así, una vez la educación se institucionaliza y deviene en oficio queda avocada a determinadas condiciones de la acción, unas generales (establecimiento de roles, vinculación a un intercambio económico –el mercado de trabajo–, etc.) y unas determinadas (enfrentar y atender de manera educativa a grupos o individuos con ciertas características y a partir de unos fines específicos). Así, en comparación con los contextos de educación y socialización primarias, como la familia, las circunstancias anteriores (condiciones) especifican (limitan): el actuar y quehacer educativos (el quehacer educativo se convierte en un actuar de conformidad con unos roles: el rol de educador, maestro, enseñante), la situación educativa (esta se encuentra ahora ligada

y supeditada a organizaciones institucionalizadas, a formas formales de transcurrir –programas, planeaciones– y a regulaciones) y la relación educativa –pedagógica– (como una relación entre unos portadores de roles: educador y educando, docente y alumno, enseñante y escolar).

En las sociedades modernas, el actuar educativo en la forma de profesión resulta, de esa manera, de los procesos de diferenciación social y es fuertemente influenciado por ellos. Por tanto, con la complejización de las sociedades, con el aumento de esferas sociales diferenciadas y con los acumulados de saber cada vez más amplios dentro de esas esferas, las formas de transmisión del saber de manera cotidiana entre padres e hijos se vuelven insuficientes. Surge no solo la necesidad de una educación institucional y planeada, sino también cada vez más diferenciada de acuerdo a esas esferas y a los desempeños profesionales que ellas suponen. Como lo dice Dewey:

> La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas –las escuelas– y material exprofeso –los estudios–. Las tareas de enseñar ciertas cosas se delegan a un grupo especial de personas. (1997, p. 18).

La educación aparece en el campo de tensión referido a la separación de las esferas sociales y a los saberes y prácticas relacionados con estas esferas. Se puede llamar entonces la atención sobre los siguientes asuntos como consecuencia de lo anterior:

- La diferenciación de los acumulados de saber sociales y el modo de producirlos, transmitirlos y aplicarlos. Esta contrapone el saber cotidiano (general) al saber experto (teorías, ámbitos de saber especializados) y lleva a la diferenciación entre producción de saber (sistema de las ciencias),

transmisión de saber (sistema educativo) y aplicación del saber (praxis, profesión).

- El origen de un sistema educativo con sus correspondientes componentes. Este contrapone una educación funcional e intergeneracional a una educación organizada y en forma de oficio que lleva, por su parte, a la conformación de roles funcionales específicos (maestros, docentes, enseñantes) y roles difusos (niño, aprendiz, padres). El origen condicionado por procesos de burocratización y racionalización de organizaciones formales con sus correspondientes estructuras burocráticas y sus metas racionales y el mundo (de la vida, familia) de los receptores.

Así, el proceso de formación y vinculación (profesionalización) de docentes (enseñantes, educadores, licenciados) dentro del sistema social –laboral– ha llevado a diferentes propuestas e intentos de solución y de reforma que están en correspondencia con los intereses y particularidades locales e institucionales respectivos, y que se caracterizan, entre otros asuntos, por su diversidad. Al margen de esas diferencias y particularidades, se puede plantear, no obstante, que una mirada a las reformas y propuestas de reestructuración de los procesos de formación docente de distintas latitudes pone en evidencia una fuerte tendencia con la que se señala la necesidad de un cambio en las instituciones acostumbradas para la formación de docentes (escuelas normales, por ejemplo) y, ligado a ello, el paso de dicha formación a un nivel terciario (universitario) –esto viene teniendo lugar bien sea con la transformación de tales instituciones en instituciones terciarias o con su progresiva y, a veces, "romantizada" desaparición.

Gracias a estas dinámicas de "terciarización" entran en escena los debates acerca de posibles nuevas concepciones de la profesión docente (criterios, requisitos, particularidades, contenidos, etc.). Estas nuevas dinámicas y sus correspondientes discusiones se encuentran, por tanto, estrechamente ligadas a las

pretensiones y esperanzas de profesionalizar el trabajo docente, entendiendo acá por profesionalización el proceso de formación profesional de docentes apoyado fuertemente en referentes científicos (pedagogía y sus subcampos: didáctica, pedagogía infantil, pedagogía social, didáctica de los saberes específicos, pedagogía del deporte, pedagogía especial) que se ofrecen, la mayoría de sus veces, dentro de un contexto universitario.

En la medida en que la investigación y producción de conocimiento se entiende como la "misión" y tarea fundamental de las instituciones universitarias, ello hace surgir con fuerza la pregunta acerca del papel que desempeñan tales saberes científicos –y disciplinas como la pedagogía o ciencia de la educación, la didáctica, las ciencias de la educación– en la formación profesional práctica de los docentes. Con ello se remite también a la dialéctica entre disciplina (pedagogía) y profesión (quehacer docente, práctica docente) (Stichweh, 1987; Tenorth, 1989, 1994) que, por lo general, se presenta como dialéctica entre saber científico-disciplinar y competencia laboral o, en un sentido más propio dentro del campo pedagógico, entre teoría y praxis, y que tiene que ver con interrogantes como los siguientes: ¿Qué saberes y capacidades necesitan los docentes para llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional? ¿Qué saberes y capacidades requieren los docentes para desarrollarse profesional y laboralmente? ¿Qué papel desempeña una formación intelectual y una formación orientada hacia la práctica en la formación docente? ¿Qué papel desempeñan los contenidos orientados científicamente y los orientados hacia el desempeño laboral en la formación docente? ¿La formación docente se ha de ver solamente como una formación mediante la investigación? ¿Cuáles son las cualificaciones científicas y las tareas de los docentes en formación? ¿Qué contribuciones ofrece la investigación en pedagogía –y subdisciplinas pedagógicas (didáctica, didácticas específicas, estudios curriculares, psicología educacional, etc.)– para el mejoramiento, la cualificación y el refuerzo de la profesión docente?

Así, el actuar pedagógico representa una actividad exigente que necesita de profesionalismo. Hoy en día necesita de una formación científico-universitaria. El quehacer docente tiene lugar en situaciones complejas que involucran diferentes individuos, motivos, temas, pretensiones y exigencias. Los profesionales docentes son representantes de la filosofía, las metas y los contenidos de la institución escolar y la proponen e imponen en diferentes situaciones institucionales (por ejemplo, durante la clase). Pero, igualmente, se tienen que vincular con los motivos, capacidades e intereses de sus alumnos –de sus clientes–. Entre los intereses y metas de las instituciones pedagógicas y los de los alumnos existen grandes diferencias. Por ello, el individuo y su interés por los asuntos –educativos– específicos devienen en condiciones esenciales para el éxito educativo –para el logro de los propósitos educativos–. Sin la colaboración de los alumnos el trabajo educativo –la enseñanza– se hace difícilmente posible. Los profesionales docentes tienen que hacerles justicia a los alumnos y a sus problemas de aprendizaje específicos, pero, por el otro lado, también tienen que juzgar y tomar decisiones según criterios generales, por ejemplo, cuando tienen que sacar notas sobre el desempeño y rendimiento de los educandos en la escuela. No hay ninguna forma de actividad educativa (pedagógica) que se excluya de ello.

Pero además, no hay técnica o método aprendible de un modo último que permita tener dominio sobre todas las dificultades, las ambivalencias, los conflictos y las contradicciones en las situaciones educativas (déficit tecnológico de la educación) (Luhmann y Schorr, 1976, p. 236). El profesional docente tiene que vivir con la inseguridad de que no hay una directriz segura para el actuar pedagógico. La elaboración y realización de las tareas educativas requiere de un alto grado de autonomía en la acción. Cuando no se puede precisar y establecer algo de un modo metódico o técnico entonces se necesita, por parte de quien tiene que actuar –educativamente– de un espacio de juego correspondiente. Esa autonomía tiene entonces que ser controlada y limitada, porque, de lo contrario, se corre el riesgo de la arbitrariedad –de hacer lo que se le dé la gana–.

Esa necesidad de seguridad y de control lleva a dos estructuras sociales en las que se puede realizar la acción pedagógica: a las instituciones pedagógicas que siguen un orden precisado y a las profesiones docentes con una formación específica.

Las instituciones pedagógicas (escuelas, jardines infantiles, colegios, etc.) aseguran contextos estables para la acción pedagógica. No obstante, limitan dicha acción mediante condiciones temáticas, objetuales, espacio-temporales y sociales y establecen así un marco esperado y más o menos previsto para los participantes. Las instituciones pedagógicas definen con antelación lo que es posible y lo que no lo es y precisan así lo que es sancionable y no permitido. En dicho marco se exigen entonces determinadas acciones pedagógicas intencionales, orientadas temáticamente y planeadas y evitan las acciones difusas, carentes de finalidad, emergente y no planeadas. Mediante tal forma de limitación institucional se apoya el quehacer docente y el actuar profesional.

Los profesionales docentes son entonces el personal responsable de tales instituciones. En ese sentido, poseen relativamente mucho poder y autonomía y son difíciles de controlar –por supuesto si no se han dejado enceguecer por el libro de texto–. En la medida en que su labor tiene una gran importancia y gran responsabilidad, se busca, mediante diferentes formas y estrategias de profesionalización (formación universitaria, formación continuada, escalafones, sistemas de ascenso, evaluaciones, clasificaciones, etc.), asegurar la calidad y el control. En ese sentido, el acceso y la posibilidad de desempeño de una actividad educativa, particularmente de enseñanza, deviene en una cuestión reglamentada y vinculada a determinadas cualificaciones y certificaciones. El ejercicio de la actividad docente está ligado a formas de control jerárquico. La formación profesional se da científicamente y ligada a una casuística. El ejercicio docente práctico se lleva a cabo dentro de prácticas durante y al final de la carrera. Ello no ha sido óbice para que, sobre todo desde la sociología –de las profesiones–, se considere la profesión docente como una semiprofesión, por sus pocas posibilidades de autodeterminación (Koring, 1989).

Las profesiones se ocupan, según lo anterior, de aplicar saberes teóricos abstractos y especializados a situaciones problemáticas concretas de la vida práctica con el propósito de resolver dificultades individuales graves (Oevermann, 1983, p. 141). Se trata de problemas corporales, espirituales, cognitivos o sociales que tocan y afectan la existencia de las personas de tal manera que no pueden seguir adelante en su vida sin problemas (enfermedad, injusticia, etc.). Esto marca una gran diferencia frente a ciertos oficios como la mecánica y la ingeniería que tienen que ver con cosas del mundo externas a las personas y que no las tocan en su existencia corporal, espiritual y social. La estructura existencial de los problemas, la fundamentación científica del quehacer y la inevitable exigencia de actuar, de proceder es lo que hace la diferencia con respecto a los oficios mencionados. Por ejemplo: un enfermo no se puede ayudar a sí mismo, ya que su enfermedad obstaculiza la capacidad de acción y la transforma en padecimiento. Para ello necesita de un médico. A su vez, el médico ayuda a la solución, pero es el otro en quien se resuelve (ni la salud, ni el aprendizaje son transferibles). En todo caso, el cliente (el alumno, el enfermo) debe reconocer su disposición para trabajar su propio problema de una manera cooperada. Por tanto, un maestro puede ser muy buen docente, pero si un alumno no quiere, no hay caso; un médico puede ser muy bueno en tratar problemas cardíacos, pero si el paciente no deja de fumar ni de comer grasa, pues no hay caso. De allí que, por un lado, la educación no sea tecnologizable (Luhmann) y, por el otro, los saberes pedagógicos disciplinares no puedan ser vistos como recetas. Por tanto, el lugar especial del profesional docente resulta de su condición de mediador entre la teoría y una praxis referida a situaciones y casos. Los profesionales docentes actúan entonces no de una manera tecnológica sino comunicativo-comprensiva (Habermas).

Los profesionales docentes se las ven con déficits de saber, capacidad, y capacidad de aprendizaje de sus clientes, originados biográficamente o por cuestiones culturales y de desarrollo. Se trata,

para decirlo de otro modo, de un trabajo sobre las incompetencias de cara a determinadas tareas y situaciones. Tales déficits se definen como problemas de aprendizaje y se les hacen las correspondientes ofertas educativas como forma de paliarlos. En ese sentido, los profesionales docentes son responsables de la iniciación, los apoyos, el seguimiento, la valoración y evaluación de los procesos de aprendizaje orientados por ciertas metas. Sin embargo, generalmente los clientes –alumnos, escolares, educandos– no son capaces de llevar a cabo un aprendizaje sistemático y metódico, bien sea porque todavía no saben lo suficiente, porque su capacidad de aprender sea limitada o porque no quieren. Tales procesos de aprendizaje también tienen que ver, en cierta medida, con cuestiones existenciales, ya que amenazan la existencia –o la realización de la vida individual– si no se asumen.

Todo el que se considere profesional docente se entiende, en ese sentido, como alguien que aplica un saber ganado y asegurado científicamente a los problemas concretos de la vida. Pero esto no lo hace de una manera técnica, como un ingeniero, sino de una manera individualizada, es decir, en una relación comprensiva con los respectivos casos. El objeto de su actividad no son cosas, sino seres humanos con sus necesidades y problemas subjetivos. Por ello acá se vuelven de gran relevancia la intuición y los saberes práctico-experienciales, por cuanto el respectivo campo disciplinar no tiene la respuesta adecuada para cada caso particular. Así, la disciplina –pedagógica– pone a disposición del profesional –docente– un potencial de saberes y métodos probados, sustentados, fundamentados que permiten aumentar la racionalidad de la acción. La profesión docente se puede considerar como una actividad que se lleva a cabo en el marco de una unidad contradictoria de competencia científica y experiencial ligada al caso. El juego conjunto de saber abstracto conseguido mediante la ciencia y el problema actual y acuciante de un cliente es típico de la tensión en la que están los profesionales docentes. Los profesionales docentes

resuelven sus tareas al aclarar la estructura subyacente del caso desde el trasfondo del saber profesional.

Las profesiones se encuentran ligadas y relacionadas con componentes teóricos acerca de los casos problemáticos, es decir, con saberes explicitados y consensuados que permiten lograr el reconocimiento del problema y ayudar a la solución del caso. De allí también precisamente la razón por la cual hay asuntos que tienen que remitirse al campo de las disciplinas científicas: la necesidad de ciertos conocimientos básicos a menudo no la pueden satisfacer los mismos prácticos, ya que ellos se encuentran permanentemente bajo la presión de la acción y no tienen tiempo para la reflexión e investigación debido, precisamente, a la urgencia de los problemas que necesitan intervenir y resolver. La transformación o mejor apropiación (reflexión) de saberes complejos para la acción en casos específicos sería la tarea central de las profesiones.

Los disparates en la conformación del campo profesional y disciplinar de la pedagogía y la apuesta por el saber pedagógico

Llegados hasta acá podemos decir que sobre el posicionamiento de la pedagogía ha habido siempre discusiones; el hecho es que esta no se deja organizar como cualquier otra disciplina científica tradicional. Como se puede notar, la relación entre investigación pedagógica (disciplina) y docencia (práctica) no es entonces un asunto trivial. Precisamente Hofstetter y Schnewly (1999) analizan en clave histórica dicha relación con respecto al caso específico de Ginebra y distinguen tres periodos y modos de articulación:

> [...] la exterioridad de la disciplina, con respecto a la formación de maestros, que apunta a guiar la acción pedagógica; una evolución paralela entre la formación de maestros y la disciplina, en el camino de la "educación nueva"; la división teórica y práctica en la formación de maestros en dos instituciones: una disciplinaria y otra profesional.

Estos periodos muestran que la contradicción entre profesión y disciplina ha tomado diferentes formas en la historia[9]. Al mismo tiempo, la

9 Para el caso colombiano un ejemplo al respecto es el de la Universidad de Antioquia con su intento de creación de la Facultad de Educación como una instancia académico-universitaria dedicada a la profesionalización de docentes para la educación secundaria en 1926. En ese año Tomás Cadavid Restrepo, quien para ese entonces era Diputado del Departamento de Antioquia, desarrolló una propuesta para la creación en la Universidad de Antioquia de una Escuela de Ciencias de la Educación. Dicho proyecto fue aprobado según la Ordenanza no 19 del 7 de abril de 1926; sin embargo, no tuvo una realización institucional real. Un aspecto que llama la atención de la propuesta es que esa instancia o facultad universitaria en la que se estaba pensando tenía como propósito preparar a los maestros de enseñanza secundaria. En uno de sus informes Cadavid Restrepo argumentaba al respecto: "Cada día me prueba más y más la necesidad que haya un nuevo plantel de clase. No habrá faltado quien diga que estas ideas son meras utopías, pero ojalá que los que de esa manera piensan, volvieran sus ojos a los establecimientos de enseñanza secundaria y palparan las deficiencias existentes por carencia de pedagogos aptos. Los que salen de la Escuela Normal deben ir a trabajar en las escuelas primarias, para las cuales se les prepara allí; pero la formación para la enseñanza superior requiere una cultura más vasta y una orientación pedagógica distinta [...] Personas cultas hay que miran con desdén los estudios pedagógicos y juzgan que basta con saber la materia para que se los nombre profesores. Este es un grave error. Todo el que enseña debe procurar educar y necesita, por lo tanto, poseer algunos conocimientos de psicología y de los métodos más apropiados para cumplir su misión" (Cadavid Restrepo, 1927, p. 36; Cf.: Ríos Beltrán, 2008, p. 55). Como lo ve bien Ríos Beltrán (2008, p. 55) la propuesta de Cadavid Restrepo resulta de gran relevancia desde el punto de vista de la formación específica de maestros de secundaria y su profesionalización ahora en el marco de una instancia académico-universitaria. Lo que deja ver Cadavid Restrepo es que, además de los maestros de primaria formados en las escuelas normales, se requería para ese entonces de la formación de maestros profesionales para el nivel secundario con conocimientos disciplinares, es decir, pedagógicos, didácticos, psicológicos específicos. De manera que una instancia universitaria resulta ser el lugar idóneo para ello. Ahora bien, no deja de llamar también la atención el que esa formación pedagógica que Cadavid Restrepo reivindica no va más allá de una cualificación profesional para el ejercicio práctico: si para educar no basta con enseñar, ni con saber la materia, entonces hay que ser experto en otro tipo de saber que acá se denomina pedagogía, pero que, como Cadavid Restrepo lo dice, se configura a partir del saber metodológico y psicológico. De allí que no resulte extraño el hecho de que la propuesta de fundación de una Escuela de Ciencias de la Educación se plantee al margen de una fundamentación pedagógico-disciplinar y que lo denominado "pedagógico", más que la consolidación de un campo disciplinar e investigativo, tendría que ver, sobre todo, con una cualificación de la actividad práctica del docente –de allí la importancia de una psicología experimental para ese tiempo–. Nos las vemos con un caso concreto de lo que se podría denominar un proceso de profesionalización sin disciplinarización. Lo cierto entonces es que de la consolidación de un campo académico-universitario para la investigación

> temprana universitarización de la formación de maestros y la continua existencia de un instituto universitario en Ginebra [...] muestra la estrecha interrelación entre ambos. Lo cual muestra que el análisis de las diferencias estructurales en las formas de saber científicos y las formas de saber ligadas, producidas y orientadas hacia la praxis se constituye en un tema central de la pedagogía.

Así, con el concepto de campo disciplinar y profesional de la pedagogía se hace alusión, por un lado, a un espacio multidisciplinar con unos contornos flexibles y dinámicos, cuyo desarrollo tiene que ver con la producción de saber –de saber pedagógico– y, por el otro, se señala la estrecha imbricación de las subdisciplinas pedagógicas con los diferentes campos prácticos –con las diferentes formas de la praxis educativa– y con los saberes profesionales –saberes experienciales, saberes qué, saberes cómo, saberes hacer, saberes prácticos, saberes estratégicos, entre otros– que resultan de allí.

La pedagogía –el campo disciplinar y profesional– se constituye como un área de estudio mixta que no tiene la consistencia de otras disciplinas y se organiza de *modo coreográfico*. Se encuentra asociada a diferentes sistemas de referencia: por un

---

y producción de saberes pedagógicos no se habla acá. Y no se tendría que hablar, porque, como se viene diciendo, lo que estaba en juego era la formación de enseñantes de secundaria. Así lo sostenía la Ordenanza misma: "Artículo 10. Créase en la Universidad de Antioquia la Escuela de Ciencias de la Educación, la cual tiene por objeto formar un profesorado competente para la enseñanza secundaria [...] Artículo 14. Los alumnos que hayan aprobado los cursos de la Escuela de Ciencias de la Educación, recibirán un certificado de competencia pedagógica y serán preferidos para regentar los colegios de enseñanza secundaria y para ocupar los altos puestos de la instrucción pública" (Ordenanza no 19 de 1926; Cf.: Ríos Beltrán, 2008, p. 57). De allí que la expresión "Escuela de Ciencias de la Educación" se haya presentado como un término carente de justificación y fundamentación teórico-disciplinar y que al haberse usado dicha expresión, u otra, en el fondo, pareciera haber sido algo indiferente, según un contexto de debate de fundamentación (científico-disciplinar) que, al parecer, no tuvo existencia. Además, para conquistar una opinión pública favorable, los sistemas teóricos ya constituidos o en proceso de constitución –si este fuera el caso de la pedagogía– debían haber pasado por un proceso de intermediaciones y reinterpretaciones, y este no es el caso.

lado, al sistema de la ciencia y a su lógica de descubrimiento e investigación, y, por el otro, a la necesidad de autointerpretación, orientación práctica y conocimiento profesional que se da con el surgimiento del subsistema social de la educación –los sistemas educativos–. Como lo dice Heinz-Elmar Tenorth:

> [...] la ciencia de la educación no debería comenzar por nivelar los intereses y posibilidades de sus respectivos autores (por un lado, en el ámbito de la ciencia y, por el otro, en el ámbito de la praxis) y tratar de establecer unidades donde no puede haber tales unidades. La ciencia de la educación debería, más bien, agudizar las diferenciaciones [...] y por ello no relacionar de esa manera los discursos de la praxis y de la ciencia para iluminar el uno mediante el otro. (1987).

La pedagogía es pues un ejemplo prototípico de *disciplinarización de dominancia secundaria* (Sitchweh, 1987, p. 324), la cual, por una parte, genera una gran heteronomía en el campo haciendo de él un ámbito complejo y, por la otra, establece sus dinámicas en estrecha relación con el campo profesional de referencia, es decir, con la profesión docente y sus desarrollos. La formación disciplinaria secundaria y la profesionalización secundaria son estrategias de corrección de los desatinos estructurales que se dan como consecuencia de la diferenciación de disciplinas y profesiones (Stichweh, 1987, p. 324). La constitución de la pedagogía como disciplina tiene lugar como un proceso doble: por un lado, como diferenciación con respecto al saber cotidiano y, por el otro, como diferenciación específica con respecto a otras formas de saberes disciplinarios (Helm *et al.*, 1993) –aunque con ello se corra el peligro de que en algún momento la disciplina llegue a tal punto de autonomía que pierda de vista la profesión (Tenorth, 1994, p. 23). En esta situación hay que considerar la pedagogía como campo profesional y disciplinar (Stichweh, 1987, p. 254). Stichweh habla en ese sentido de disciplinas académicas que disponen de su propio campo laboral y para el cual forman a

los profesionales como el caso de la pedagogía, pero que tienen como problema la relación –inconmensurable– entre ciencia-profesión y teoría-praxis.

Podríamos plantear entonces que al día de hoy los procesos de especialización tanto de la profesionalización como de la formación como disciplina pedagógica están ya tan avanzados que una función no se resuelve con la formación en otro campo (Stichweh, 1994). Esto tiene como consecuencia que

> [...] el saber profesional y el saber de la investigación, a pesar de algunas similitudes formales, no se reducen el uno al otro y que inclusive se pueden mejorar según sus propias lógicas. Dicho de otra manera: La profesión se aprenden solo de la praxis profesional y la investigación se aprende solo de los procesos investigativos; ambos no aprenden, en todo caso, uno de una manera inmediata del otro y tampoco del hecho de que se suspenda el primado de sus funciones específicas. (Tenorth, 1990, p. 93).

La pedagogía no forma unos límites precisos; oscila entre sus funciones y por ello no se puede diferenciar de un modo preciso entre ella como ciencia y como profesión. Por ello el personal de la pedagogía algunas veces asume *roles híbridos*, es decir, los individuos se presentan, al mismo tiempo, como enseñantes, educadores y como científicos e investigadores.

Disciplinarización de dominancia secundaria quiere decir entonces: por un lado, producción de conocimiento científico como forma de estabilización de los procesos de disciplinarización y, por el otro, producción de conocimiento científico de cara al problema constante del ejercicio profesional (procesos de profesionalización). Con ello queda en pie, además, que la pedagogía como disciplina, sus subdisciplinas o subcampos, y la profesión pedagógica docente no se presentan en una imagen o forma estática, sino en el modo de una permanente transformación.

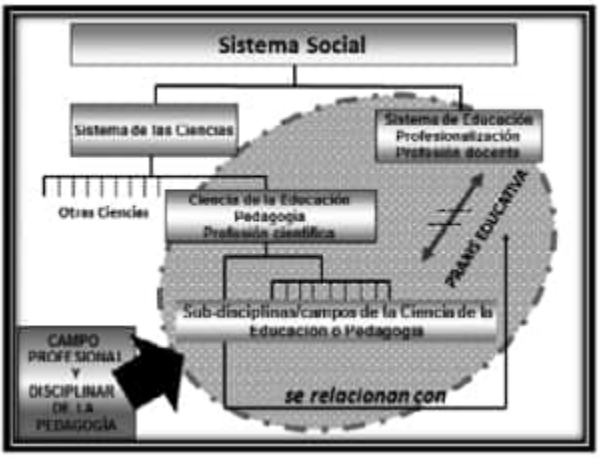


Figura 2. Campo profesional y disciplinar de la pedagogía

Para concluir, podríamos decir que un vínculo entre disciplina y profesión presupone que una no se puede medir con los criterios y medidas de la otra. Disciplina y profesión siguen, en parte, lógicas diferentes (aunque ambas comprenden la teoría y la práctica)[10] (Prondczynsky, 1992, p. 248). Y esto es lo que permite hablar en principio de su complementariedad (Herzog, 2002). Formulado de una manera muy esquemática, la disciplina tiene como tarea crear, producir saber "objetivo" –saber que permita entender, comprender, aclarar, explicar "mejor" la problemática educativa–, lo cual presupone que *no* se subordina a metas relevantes para la praxis predefinidas –no es un saber técnico, tecnológico o ingenieril– y que sus juicios tienen que ver fuertemente con lo arrojado por la investigación y no con la "tradición" o juicios del parecer. De lo que "no se conoce" no se pueden sacar consecuencias prácticas –no puede haber una racionalidad de la acción en el marco de lo no sabido–: primero, hay que conocer

10 Si se me permite el ejemplo: a un mecánico experto en autos de carrera no se le tiene que pedir que sea un buen corredor de autos, así como a un muy buen piloto de carrera no se le puede pedir que sea un mecánico experto.

lo que no se sabe –eso lo hace la actividad científica– y, una vez conocido, puede servir de marco de referencia para que se tomen decisiones prácticas. El actuar docente procede entonces con base en lo que se sabe y no con base en lo que no se sabe[11], por lo que tiene que presuponer el primer momento –se trata de un hacer reflexionado–.

La profesión, por el contrario, tiene como tarea principal, dentro del campo educativo, intervenir con "eficacia" –es decir, resolver *ese* problema–, lo cual requiere de respuestas orientadas hacia la praxis (qué hacer, cómo hacer, cuándo hacer, etc.) –es decir, de un saber profesional ilustrado científicamente– que permitan trabajar sobre las exigencias y metas establecidas de la acción y el actuar pedagógicos.

Si se descarta entonces la figura de una mediación entre teoría y praxis para la pedagogía y en vez de la unidad se opera con la diferencia de "formas de saber", entonces se puede proponer una posición de la relación entre saber científico-disciplinar y capacidad laboral distinta. Las formas discrepantes de saber (saber qué, saber cómo) de las que se sostienen son necesarias para la resolución de situaciones de acción complejas no llevan a la mediación sino a la relación. Lo que habría que buscar no es el lugar estructural de mediación entre teoría y praxis –como históricamente ha sido el caso–, sino el de volver rutinarias ciertas prácticas y, mediante la reflexión, ofrecer estrategias de solución. El saber científico y el saber profesional orientador de la acción se

11 Supongamos que dentro de una caja hay algo que no conocemos, que no sabemos qué es, en qué consiste. La pregunta acerca de qué se puede hacer con ello, si sirve para algo, presupone, primero, saber qué es lo que hay en dicha caja (la ciencia se pregunta por lo que hay en la caja, busca conocer lo que no conoce). Una vez conocido algo se pueden tomar decisiones sobre qué hacer con ello, pero, igualmente, esas decisiones no resultan de saber lo que no se sabe, sino de decidir qué se hace con base en lo que se sabe. De igual manera, en la preparación de una receta que se puede orientar por un saber procedimental si me dicen tres cucharadas de x, no puedo proseguir si no conozco x. Tengo que saber, para poder proceder. Los profesionales no responden o se plantean necesariamente preguntas científicas, sino que se dedican a resolver las situaciones problemáticas, en este caso, las preguntas de los educandos.

han de entender como tipos de saber diferentes cuya mediación no puede tener lugar en el ámbito de generación del saber (en la ciencia) sino en el ámbito de los procesos de institucionalización del actuar profesional. El estudio universitario no comprende en ese sentido un ejercitamiento en la mediación entre teoría y praxis, sino un lugar de discusión en el que se aprende un trato reflexivo (crítico, cuestionador, etc.) con el saber –disciplinario.

Siguiendo a Heinz-Elmar Tenorth, no consideramos que la pedagogía deba o se tenga que organizar como ciencia de la profesión. Más bien, habría que considerarla como un espacio de producción de diferentes tipos de saber: la pedagogía abarca la reflexión de los prácticos, con lo que entran acá los saberes sobre el actuar de los docentes y que se han desarrollado con el transcurso del desarrollo de la praxis laboral. Estaría también un saber como filosofía de la educación, que remite a los clásicos, y un saber empírico-experimental. Se trata de formas de saber mezcladas que no se pueden diferenciar claramente entre sí.

Esto está ligado también a la acumulación y sistematización de saber pedagógico que, en palabras de Zuluaga, vamos a entender como

> [...] como el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (1987, p. 40).

El concepto de saber pedagógico sirve entonces para abarcar tanto los *saberes disciplinares como los profesionales*; sus fuentes están en la praxis misma, en su observación, en los archivos, en registros de diferente tipo, en los ejercicios de reflexión filosófica,

antropológica, narrativa, poética, ética, sociológica, histórica, en la investigación empírica y aplicada[12], etc. En palabras de Zuluaga:

> La producción y ejercicio del saber pedagógico están involucrados los registros que conservan los archivos y bibliotecas históricas sobre los estudios, la instrucción, la enseñanza, la educación y la pedagogía. El saber pedagógico también atraviesa otros textos: literarios, filosóficos, religiosos, políticos, etc., de manera directa o indirecta. (1987b, p. 33).

Referencias

Alanen, L. (1992). Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology. En Institute for Educational Research. *Publication series A, Research reports*, 50. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Alanen, L. (2003). Explorations in generational analysis. En L. Alanen y B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11-22). Londres y Nueva York: Routledge.

Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. En H. Hengst y H. Zeiher (Eds.). *Kindheit soziologisch* (pp. 65-82). Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.

Alanen, L. (2009). Generational Order. En J. Qvortrup, W. Jens, Corsaro, A. William y M. S. Hönig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). Londres: Palgrave Macmillan.

Alanen, L. y Mayall, B. (Eds.) (2003). *Conceptualizing child-adult relations*. Londres y Nueva York: Routledge.

Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

12. Cf.: Mialaret, 1991.

Büchner, P. (2006). Generation und Generationsverhältnis. En H.-H. Krüger y W. Helsper (Eds.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* Opladen y Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Clark, B. R. (1987). *The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings.* Los Angeles: University of California Press.

Combe, A. (2005). Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. En A. Kowarsch y K. Pollheimer (Eds.), *Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (pp. 7-16). Verlag Brüder Hollinek: Purkersdorf.

Combe, A. y Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. En Dies. (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen* Handelns (pp. 9-48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Daheim, H. (1992). Zum stand der professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer modelle der profession. En B. Dewe y F. Bernd/Ferchoff, Wilfried/Radke, Frank- Olaf (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 21-35). Opladen: Leske + Budrich.

Dewe, B.; Ferchoff, W. y Radke F., Olaf (1992). Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. En dies. (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (pp. 70-91). Opladen: Leske + Budrich.

Dewey, J. (1997). *Democracia y educación.* Madrid: Morata.

Ecarius, J. (2001). Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. En H. Kramer y S. Busse (2001), *Pädagogische Generationsbeziehungen (Studien sur Schul- und Bildungsforschung)* (pp. 40-62). Opladen: Leske + Budrich.

Ecarius, J. (Ed.) (2007). *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flitner, W. (1978). Zur Struktur der pädagogischen Disziplin. In: H. Heid y R. Vath (Eds.), *Pädagogik im Umbruch? Erziehung*

und Erziehungswissenschaft zwischen Reform und Tradition (pp. 163-166). Freiburg: Herder.

Flitner, W. (1980). *Allgemeine Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Ullstein.

Giesecke, H. (2003). Pädagogik als Beruf. *Grundformen pädagogischen Handelns*. 8. Auflage, Weinheim: Juventa Verlag.

Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik,* 50 (3), 303-308.

Helsper, W., Krüger, H-H., Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions-und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. En *zeitschrift für qualitative bildungs-, beratungs- und sozialforschung*, Heft 1, online unter www.unimagdeburg. de/iew/zbbs/zeitschrift/hefte/heft1/1-1.html

Herbart, J. F. (1919). Aphorismen. In: O. Willmann y T. Fritzsch, (Eds.). *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften,* (Bd. 3, pp. 584-608, 13). Osterwieck: Zickfeldt.

Herbart, J. F. (1802/1969a). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. En K. Kehrbach y O. Flügel, (Eds.). *Sämtliche Werke,* (Bd. 1, pp. 279-290). Aalen: Scientia.

Herbart, J. F. (1806/1969b). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. En K. Kehrbach y O. Flügel. (Eds.), *Sämtliche Werke*, (Bd. 2, pp. 1-139). Aalen: Scientia.

Herzog, W. (1999). *Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft*? En Beiträge zur Lehrerbildung 17, S. 340-374.

Herzog, W. (2002). Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft. En R. Hofstetter y B. Schneuwly (Eds.). *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswisseschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin.* Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; Nueva York; Oxford; Wien: Peter Lang Verlag.

Herzog, W. (2005). Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung. Vortrag

– gehalten im Rahmen der Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE mit dem Thema Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung. *Rauischholzhausen*, 26, 27.

Hoffmann, D., Gaus, D. y Uhle, R. (Eds.) (2005). *Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (1999). *The interaction of teacher education and the discipline "sciences of education" in Geneva (1872-1933). A historical case study*. Ponencia presentada en la European Conference on Educational Research, Lahti, Finlandia, 22-25.

Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2002). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. En R. Hofstetter y B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Hofstetter, R. y B. Schneuwly (Eds.) (2002). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Krüger, H.-H. y Helsper, W. (Eds.). (2006). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen y Farmington Hills: Verlag.

Mollenhauer, K. (s.f.). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Oelkers, J. y Tenorth, H.-E. (1993). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. En J. Oelkers y H.-E. Tenorth (Eds.). *Pädagogisches Wissen* (pp. 13-35). Weinheim; Basel: Beltz.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. En A. Combe y W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, U. (1983). Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft.

En D. Garz y K. Kraimer (Eds.). *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* (pp. 113-155). Frankfurt am Main: Scriptor-Verlag.

Prondczynsky, A. (1992). Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsproblematiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluss an Michel Foucault. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *68*, 241-259.

Runge, A. K. (2012). La pedagogía como campo intelectual. *Educación y Cultura*, *97*, 33-42.

Runge, A. K. y Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *2*(8), 75-96.

Runge, A. K.; Muñoz, D. A. y Garcés, J. F. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Educación y Cultura*, *88*, 46-55.

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. En A. Combe y W. Helsper (Eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 183-275). Frankfurt y Main: Suhrkamp.

Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. En K. Harney, D. Jütting y B. Koring. (Eds.). *Professionalisierung der Erwachsenbildung* (pp. 278-336). Frankfurt y Main: Peter Lang.

Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. En A. Combe y H. Werner (Eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 49-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. En H. Drerup y E. Terhart (Eds.). *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Venvendungskontexten* (8, 1-98). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. En H. H. Krüger y T.Rauschenbach (Eds.). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Weinheim, München: Juventa Verlag.

Tenorth, H. E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. En H. J. Apel, K. P. Horn, P. Lundgreen y U. Sandfuchs (Eds.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozesss* (pp. 429-461). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Thrift, N. (1996). *Spatial formations*. Londres: Sage.

Treml, A. K. (1990). *Introducción a la pedagogía general*. Barcelona: Herder.

Vogel, P. (1997). Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *73*, 415-427.

Weber, K. y Wittpoth, J. (2000-2002). Koordinationsstelle für Weiterbildung NDS Weiterbildungsmanagement. Thesen zu Profession, Professionalität und Professionalisierung, Universität Bern. http://66.102.1.104/scholar?hl=de&lr=&q=cache:vR5PSGJyaEUJ:www.kwb.unibe.ch/wbm/Kursinhalte/webct/Profession.pdf+profession+%2Breflexivit%C3%A4t

Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. En A. Combe y W. Helsper (Eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 404-447). Frankfurt y Main: Suhrkamp.

Wimmer, M. (1998). Fremdheit zwischen den Generationen. En J. Ecarius (Ed.). *Was will die jüngere mit der* älteren *Generation.*

Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft (pp. 81-114). Opladen: Leske + Budrich.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L. (1987b). El saber pedagógico y su archivo.*Otras Quijotadas*, *4*, 21-37.

La emergencia del Estado en el discurso pedagógico moderno

Mariano Narodowski
Agustina Lenzi

> Usted se pregunta si una sociedad global podría funcionar a partir de experiencias tan divergentes y dispersas, sin discurso general. Yo pienso por el contrario que la idea misma de un "conjunto de la sociedad" proviene de la utopía.
> FOUCAULT (1992).

Introducción

En el presente trabajo se propone revisar la cuestión del Estado en el desarrollo y la consolidación del discurso pedagógico moderno. A través del análisis de la pedagogía moderna como paradigma transdiscursivo (Narodowski, 1994), se intentará demostrar cómo la aparición del Estado moderno occidental funcionó como condición de posibilidad de la realización de los dispositivos discursivos e institucionales construidos por la pedagogía de la modernidad. En este escenario, la *Didáctica magna* de Comenius (1984) constituye una referencia central, por cuanto sintetiza los mecanismos substanciales del discurso pedagógico moderno. La gran narrativa de la modernidad servirá como marco de fondo. Sobre la consideración de la *pansofia* como ideal rector de los dispositivos modernos, se analizará el rol del Estado en tanto poder político encargado de reinscribir y hacer efectivas en las instituciones y en el lenguaje, las relaciones de fuerza —efectos de poder— (Foucault, 2010) representadas en el discurso pedagógico.

En función de la universalización de la escolarización como concepto ordenador, se demostrará la importancia del Estado como árbitro de la alianza escuela/familia y se sostendrá la hipótesis del Estado educador como garante de la simultaneidad, en el nivel micropolítico de la escuela pero, sobre todo, como acción biopolítica a gran escala. Por último, y frente a los evidentes incumplimientos de las promesas de la pedagogía, se plantearán algunos interrogantes sobre el declive del proyecto educacional moderno en relación a la crisis del Estado y el fin de las grandes narrativas.

De la promesa de la Ilustración a la promesa de la pedagogía

Hablar de modernidad implica, inevitablemente, hablar de fe. Sobre el supuesto de la existencia de principios universales que permiten determinar la verdad del conocimiento (Da Silva, 1995), el discurso moderno pretenderá defender y posteriormente consagrar, la fe occidental en el progreso: descubrimiento de las leyes generales que organizan y regulan el orden social, lineal y evolutivo. Destino, providencia, secreto plan de la naturaleza.

La racionalidad moderna pondrá en juego grandes narrativas que funcionarán a modo de explicaciones globales y totalizantes del mundo y la sociedad, en reemplazo del despliegue metahístorico de la Iglesia católica. Preguntarse por las características de la pedagogía moderna sugiere, en primera instancia, situarla como una disciplina (Foucault, 1987) inserta en la teoría filosófica moderna. El proyecto escolar, en consecuencia, será concebido como trascendente (Dubet, 2004). A partir de la creencia en las potencialidades del desenvolvimiento del sujeto moderno, autónomo y libre, la Ilustración invitará a cuestionar la autoridad de otros en la conducción de los dominios en donde conviene hacer uso de la razón (Foucault, 1999). Junto con la idea de una historia universal y la noción de verdad, el sujeto será también un efecto de poder útil a una intención de dominio, de gobierno, de "estructurar un campo posible de acción de los otros" (Foucault, 2001). La educación moderna encontrará su posibilidad

de aparición en la promesa de construcción de la autonomía, independencia y emancipación de ese sujeto moderno.

Sin embargo, ese proyecto educacional irá encadenado a una nueva tecnología de control biopolítico: la escuela. La escolarización se erigirá así como una tecnología que en tanto sistema histórico, no natural, implica una sujeción a cierto régimen de prácticas y régimen de trabajo (Baquero y Terigi, 1996). En consecuencia, la modernidad hará uso del carácter político de las prácticas educativas, para así apaciguar el carácter indomable del mundo y lo que leemos como la incertidumbre del destino. Identificada esta trama de sentido, el primer paso en el camino por intentar desentrañar las especificidades del discurso pedagógico moderno es lo que conducirá al teólogo bohemio Jan Amos Comenius a precisar la fractura que significó la moderna visión de la educación.

La obra de Comenius habilitará la revisión de una serie de dispositivos discursivos que permitirán comprender a la pedagogía en tanto paradigma transdiscurviso (Narodowski, 1994): caja de herramientas que organizan los límites de lo pensable, y que trasciende tanto el contexto como la voluntad racional de los individuos. En sus textos se identificarán mecanismos que estructuran nuevas relaciones educativas y se perpetuarán por más de cuatro siglos. Sobre esta guía que dota de sentidos a aquello que señalamos como la realidad educacional, el Estado moderno será el encargado de inscribir y hacer efectiva la promesa de la Ilustración en la promesa de la pedagogía. En otras palabras, el discurso pedagógico, abocado a la construcción de esta nueva tecnología de poder, se corresponderá así con la presentación de un único modelo de desarrollo que se caracterizará por ser direccional, acumulativo y en referencia permanente al Estado-Nación.

Zona de promesas

Utopía: dispositivo horizonte

En 1630, Comenius sentenciará en su *Didáctica magna* la necesidad de "educar al hombre si debe ser tal". Sobre el supuesto

de la realización del hombre como fin axiomático, se construirá la esencia de la educación moderna como medio para un fin. La utopía será el dispositivo encargado de legitimar esa mediación.

Sabemos hace tiempo que todas las pedagogías han coincidido en que educar es educar a un hombre para una finalidad totalizadora que se construye a partir de sus repercusiones sociales. Educar es formar a un hombre para una determinada sociedad (Narodowski, 1999). El plural en la afirmación remite a la dimensión sociopolítica de la utopía. El dispositivo, en cuanto mapa de un futuro posible y deseado, variará en sus requerimientos específicos según el momento y la sociedad. Al mismo tiempo, el contenido de los aparatos racionales a través de los cuales se alcanzarán los fines deseados, también podrán variar a lo largo del tiempo y constituirán la dimensión metodológica del dispositivo.

Sin embargo, la utopía se mantendrá como relato que, sobre el supuesto de la educabilidad del hombre, pretenderá formarlo. Soterrada dentro de la ficción lógica de la modernidad, la pedagogía moderna también encontrará su propia teleología: sus pretensiones universalistas y democratizantes se reflejarán en el discurso pedagógico a través de un ideal rector: "Enseñar todo a todos", ideal pansófico presente ya en la reflexión comeniana y extendido a lo largo de la promesa de la pedagogía moderna. A partir de la voluntad racional de la universalización de la educación formateada en el nuevo discurso de poder que construye lo escolar, se organizarán los dispositivos de la pedagogía. La utopía será la encargada de la normativización de los fines de la escolaridad; la conformación de una analítica de la verdad educacional que permite formular "la clase de hombre que se pretende formar" y establecer, en una misma operación discursiva, la cercanía o lejanía de determinados procesos escolares respecto de su horizonte utópico. En otras palabras, la utopía no es apenas una narrativa aspiracional sino, y por sobre todo, un entramado disciplinador de prácticas epistémicas.

Universalización: una operación compleja

Sobre aquella definición común de educación —educar a un hombre para una determinada sociedad— las pretensiones de las viejas corporaciones de los educadores —los verdaderos decisores de la pedagogía del siglo XVII— amparadas en la voluntad racional moderna como ordenadora de la formación de los hombres, progresivamente irán evidenciando y demandando la necesidad de aparición de instancias supraescolares para concretarse. Desde fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, el Estado moderno occidental comenzará a entender a la educación escolar moderna no solo como parte del proyecto emancipador de la Ilustración, sino también como estrategia de gobierno (Da Silva, 1995), interviniendo de manera directa en el disciplinamiento de las utopías sociopolíticas (Narodowski, 1999). La nueva nación, sagrada, será el lugar donde construir la ciencia y la razón. De la misma manera que las escuelas religiosas quisieron formar cristianos, la escuela moderna querrá formar ciudadanos (Dubet, 2004). La riqueza del Estado moderno versará en la concentración de los diversos centros de poder que caracterizaban a las organizaciones políticas medievales, anteriormente repartidas entre los más diversos depositarios: la Iglesia, el noble propietario de tierras, los caballeros, las ciudades y otros privilegiados (Thwaites Rey, 1999).

El aparato estatal como construcción de totalidad entenderá a la educación como la principal herramienta para operar en ese sentido: en la transmisión de valores modernos. La escuela estará ubicada bajo la empresa de un modelo cultural susceptible de "sustraer a los niños de la evidencia exclusiva de las cosas, las tradiciones y las costumbres" (Dubet, 2004). Funcionará como una institución total en el sentido foucaultiano, lo que no obsta constituir una estructura de mediación "entre el mundo restringido de la familia, la Iglesia y el vecindario, por un lado, y el mundo ampliado del gobierno, la nación y el mercado, por el otro" (Baudelot y Leclerq, 2008). Un árbitro cultural, intermediario entre las generaciones y los universos sociales.

Por otro lado, la operacionalización de la universalización carga consigo un conjunto de contradicciones difíciles, tal vez imposibles, de resolver. Como hemos advertido en otro lado (Narodowski, 2013) la homogeneidad estatalizada que propone la universalización mantiene una relación de tensión con otros valores propios de la modernidad que también son sostenidos por la pedagogía: el respeto a opciones culturales diferenciadas, por ejemplo, entre en colisión con la necesidad de disciplinamiento y el objetivo de cohesión social. Sin embargo, estas cuestiones no son planteadas sino en los confines de la escolarización estatalizada; esto es, cuando la capacidad disciplinadora del estado flaquea y su legitimidad es puesta en cuestión.

Realización de los dispositivos

Alianza escuela familia

El desafío de la universalización necesitará, en principio, la asistencia de los niños a la escuela; el desplazamiento del cuerpo infantil y su captura dentro de los límites escolares. En otras palabras, requerirá el inicio del proceso de escolarización. El dispositivo encargado de garantizar el pasaje de la educación familiar a la educación escolar será una alianza escuela/familia que permitirá tal desplazamiento, lo sostendrá bajo las reglas que garantizan la autoridad de los educadores y lo legitimará ponderando la supremacía de la cultura escolar por sobre los discursos extraescolares. La educación, ahora trasladada a la esfera pública, implicará un decidido control general y especialmente extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia. Un criterio de utilidad basado en la calidad de la educación y la división del trabajo no alcanzarán por sí mismos para afianzar el dispositivo. El control y la institucionalización del dispositivo requerirán la intervención del Estado.

Es así que a partir del siglo XIX, comenzará un lento proceso de estatalización de la educación. Tres tácticas guiarán el proceso: en primer lugar, el Estado garantizará el salario docente,

contribuyendo, por un lado, a la progresiva institucionalización de la alianza escuela/familia, eximiendo a los padres de los honorarios docentes y, por otro lado, habilitando la sucesiva pérdida de la autonomía docente en las decisiones pedagógicas. En segundo lugar, el Estado condicionará la intervención de las instituciones religiosas en el terreno escolar —las viejas corporaciones de educadores—, otorgándole a la escuela una nueva legitimidad y confianza. Por último, el Estado promoverá la obligatoriedad de la enseñanza especialmente a partir de la consolidación de la gratuidad (Narodowski, 1994).

Al igual que en su condición de emergencia, la puesta en marcha de los postulados de la pedagogía moderna a través del Estado no será —obviamente— neutral. Esta nueva lógica de estatalización se corresponderá con la escisión entre el saber de los pedagogos —y el hacer de los docentes y la progresiva dependencia de estos últimos de los primeros, antes indisolubles (Narodowski, 1994)—. Los pedagogos de Estado serán quienes encarnen esta nueva figura. El Estado no será ni una arena que facilita la negociación entre grupos antagónicos ni un árbitro imparcial. Su propia estructura institucional se desplegará a partir de los resultados de los conflictos estructurales y, a su vez, dará forma a posteriores conflictos (Thwaites Rey, 1999).

En esta misma línea, la escuela será, a su vez, "el lugar simbólico donde se plasman los proyectos de diferentes grupos sociales y de los individuos, se concretan los procesos de producción y reproducción social, y se organizan las prácticas de emancipación y de regulación" (Baudelot y Leclerq, 2008).

Sujeto, infante, alumno

Con la educación trasladada a la esfera púbica, el Estado no solo tendrá potestad sobre el dominio físico de los infantes dentro del aula. La escuela, produjo, produce y producirá "formas particulares de desarrollo infantil" (Baquero y Terigi, 1996). En otras palabras, determinados tipos de sujetos.

Como ya se mecionó, la pedagogía de la modernidad defenderá un modelo de desarrollo teleológico de curso único: hacia la racionalidad, la autonomía, la cordura, la heterosexualidad. De este modo, el intento por explicar el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos, se verá encerrado en una concepción centrada en el individuo, escindida de las prácticas y escenarios habituales (Baquero, 2014).

En este contexto, aunque inferida en la obra de Comenius, la pedagogía edificará su propia versión del sujeto moderno —subordinado y paralizado ante la historia universal y la astucia de la razón—. Sobre el supuesto de un niño dependiente, heterónomo, no poseedor del saber y obediente, se justificará la aparición de la escuela como medio a través del cual promover la emancipación, la adultez, la realización del hombre. El discurso psicológico intervendrá legitimando al proyecto escolar a través de criterios de educabilidad que permitirán juzgar sobre la inteligencia, la saludad mental y la normalidad de los sujetos (Baquero y Terigi, 1996).

De este modo, la pedagogía otorgará características específicas al supuesto universal de la infancia que servirá como punto de partida y justificación de la instrucción escolar, por un lado, y punto de llegada y campo real de acción de la pedagogía, por el otro (Narodowski, 1999). El Estado educador, protector legítimo, consagrará la realización de la teoría sobre el cuerpo infantil a través de su institucionalización en las escuelas.

Dos operaciones de simultaneidad

Controlado el cuerpo infantil dentro de la institución, ¿cómo garantizar la suficiente dispersión de la oferta escolar para asegurar la denominada *instrucción general*?, ¿qué características deberá tener esa oferta? Las pretensiones universalistas implicarán operaciones homogeneizantes. Dos estrategias de simultaneidad identificadas por Comenius admitirán la uniformidad en todo.

Sobre la importancia de educar a "todos al mismo tiempo y de una sola vez" (Comenius, 1984) se inaugurará el dispositivo de

la instrucción simultánea, la supresión pragmática de la figura del docente particular: la instalación de la sala de aula, con tiempos acotados y un solo maestro para un grupo de estudiantes. Los beneficios de la emulación y la optimización de recursos serán los argumentos utilizados para la promoción de este orden racional dentro del aula; un orden basado en una cuadrícula adscrita a un espacio físico constante —la sala de clase— y unas relaciones de saber/poder en las que el docente ocupa el lugar del saber y desde allí ordena, vigila, enseña a cuerpos infantiles que guardan con él una relación simultánea de asimetría (Narodowski, 2016).

Sin embargo, la instrucción general supondrá la extensión de la uniformidad a la totalidad de las instituciones escolares. Por tanto, los efectos homogéneos no se circunscribirán al salón de clase, sino que deberán expandirse al sistema escolar en su conjunto. El dispositivo habilitado para la concreción de tal objetivo será la simultaneidad sistémica.

La capacidad política del Estado no solo será necesaria para garantizar la dispersión de la oferta escolar en términos incluso infraestructurales —edificios, salas de clase, distribución de enseñantes, etc.—, sino que también será vital para la uniformización de la actividad de las escuelas en términos de tiempos, ritmos didácticos, habilitación y prohibición de determinados contenidos educacionales, difusión de textos, etc. El disciplinamiento del Estado permitirá que todas las instituciones escolares tiendan a funcionar al mismo tiempo y del mismo modo: en otras palabras, permitirá que la lógica micropolítica de la instrucción simultánea se reproduzca y multiplique en el nivel macropolítico, conformando lo que hoy denominamos un sistema escolar. La expresión máxima de la intervención estatal en el control de la educación serán los denominados “sistemas educativos nacionales” consolidados a principios del siglo xx.

En este escenario, se consolidan fatalmente los contenidos y los métodos de la enseñanza a través de diseños curriculares estatalmente organizados y se programan y unifican el control del tiempo a través del calendario escolar. Currículum y calendario

escolar serán los dispositivos encargados de asegurar la uniformidad, ambos originalmente diagramados por las tradicionales corporaciones de educadores y ya enunciados en la obra de Comenius, pero puestos en marcha en gran escala a través de la intervención del Estado educador.

Desplazamientos y discontinuidades

El ideal pansófico como ideal rector de la pedagogía moderna construyó el programa institucional de la educación: una estructura estable de la información cuyos contenidos pudieran variar infinitamente (Dubet, 2004). Esa ordenación pudo verse representada por una serie de dispositivos que, sobre el horizonte de la universalización, dispusieron los cimientos del discurso pedagógico moderno.

La voluntad racional de los pedagogos no fue suficiente para garantizar la compleja operación de la universalización. Para la implementación de los dispositivos de la pedagogía, en función de la trascendencia, fue necesaria la intervención del Estado moderno. Solo a través del Estado experto, supresor de todo intervalo de apariencia, subjetivación y litigio (Rancière, 1996), pudo verse realizada la alianza escuela/familia, construirse y controlarse el cuerpo infantil, y garantizarse la simultaneidad con sus consecuentes instrucciones homogeneizantes.

Sin embargo, la consolidación del Estado educador tampoco fue suficiente. El despliegue de los mecanismos comenianos no alcanzó para cumplir con la promesa de la pedagogía. La igualdad de oportunidades solo se vio realizada en términos discursivos (Narodowski, 1999; 2013). Aun en los países altamente desarrollados, los procesos de segregación dentro y fuera del sistema educativo no lograron realizar el ideal pansófico en la práctica social (Martínez Boom, 2004). Esta decepción condujo a una suerte desencantamiento que pareciera haber habilitado el cuestionamiento de las reglas del juego, en donde antes la implementación educación escolar y su generalización progresiva habían eximido

a actores y espectadores de realizar una reflexión sobre sus finalidades y rendimientos (Baudelot y Leclerq, 2008). El Estado no quedará exento de estos cuestionamientos y la modernidad mostrará sus grietas. En otras palabras, se trata del cuestionamiento mismo a la razón de Estado como elemento aglutinador de lo pedagógico (Narodowski y Brailovsky, 2006).

Lo sagrado de la religión cívica no podría sobrevivir frente al fortalecimiento de la crítica y de la autonomía individual que también participaban del proyecto mismo de la modernidad (Dubet, 2004). Sin narrativas maestras, sin sujeto, sin significados trascendentales, la escuela —sus dispositivos— resisten la ofensiva, mientras se fortalecen los valores locales y el reclamo por la singularidad educativa.

Los totalitarismos y el cataclismo socioeconómico y político que significaron las dos guerras mundiales, redujeron el optimismo de los siglos anteriores. En efecto, los preceptos de la Ilustración perdieron capacidad explicativa. En este sentido, si bien las grandes teorías lo son por su capacidad de trascender el contexto de su creación, "tal trascendencia resulta siempre relativa, y aún los conceptos más abarcadores pueden mostrar su ineficacia ante cambios sustantivos del orden social o político" (Schuster, 2012).

Asistimos a un rechazo epistemológico de los sistemas de pensamiento y acción coherentes y estables (Baudelot y Leclerq, 2008). La fabricación moderna de sentido y los valores implicados en una trascendencia postulada, declinaron en beneficio de construcciones locales de valores y acuerdos políticos y sociales (Dubet, 2004).

Es así como que desde la segunda mitad del siglo xx, no podemos explicar y predecir la vida de las personas y las sociedades fundados en la naturaleza de los individuos y tampoco podemos desestimar su singularidad (Baquero, 2014). Poco a poco fue ganando terreno una nueva concepción de desarrollo, entendiéndolo como inherentemente diverso: "Es un complejo proceso de aspectos naturales y culturales, subjetivos e intersubjetivos, internos

y externos, inescindibles entre sí" (Baquero, 2014). En consecuencia, la dirección de los procesos de desarrollo es contingente, no teleológica y no universal.

Desde la psicología educacional, la ruptura del paradigma de los modelos centrados en el sujeto, fue consecuente con la revisión de la escuela como proyecto social. Las promesas incumplidas de la Ilustración facilitaron la sinceridad: las instituciones educativas de origen moderno, no promueven meramente "la incorporación de nuevos conocimientos [sino que generan] formas de desarrollo específicas en el plano cognitivo y aún más allá de él" (Baquero, 2001). Por tanto, la consagración del formato escolar de organización graduada, simultánea y obligatoria, es un invento moderno con fines políticos y todavía resiste.

En la misma línea, los historiadores de la educación abandonaron la búsqueda de un sentido unitario, en pos de la reconstrucción de sentidos múltiples, dejando de lado el gran relato del progreso y la teleología de la historia. De este modo, comenzaron a cuestionar la hegemonía de la escuela en la educación entendiendo que "la escuela pública y el hecho de que el Estado se haga cargo solo son fenómenos relativamente recientes en la historia de la civilización" (Baudelot y Leclerq, 2008).

Sobre las grietas del proyecto moderno y de la vieja legitimidad estatal, el reclamo por la problematización de lo escolar proviene también de la sociedad civil. El reconocimiento de la diversidad cultural y la invocación al multicuturalismo concentra las demandas relacionadas con la autonomía en las unidades escolares y descentralización del gobierno de la educación, lo que remite a las tensiones y contradicciones inherentes al propio formato moderno, ya señaladas antes.

Esto implica una ruptura también epistémica: el Estado educador al que antes le correspondían las principales decisiones entorno a la institución escolar, ahora se ha abierto y complejizado: los partidos políticos, los sindicatos, las empresas y hasta le denominada *comunidad educativa* participan en la construcción de la

legitimidad de la institución escolar, la que ya no solo le concierne al centro del sistema, sino que exige que cada establecimiento se construya también como un espacio más o menos democrático entre padres, alumnos y docentes (Dubet, 2004) Por otro lado, los sistemas educativos están resquebrajados y parte de su agrietamiento podría explicarse por la complejidad de su estructura original, la que se correspondía con un Estado educador con dificultades para operar. Involucran múltiples actores y "usualmente, muestran serios problemas de articulación, por lo que pueden resultar en la incapacidad de decidir y/o acordar políticas e implementarlas con mínima autoridad" (Acuña y Chudnovsky, 2007).

En resumen, los sistemas educativos se han transformado en organizaciones cada vez más complejas, más administradas. Su monitoreo, en casi todos los países, plantea problemas crecientes "ya que el centralismo y la uniformidad ya no pueden asegurar la regulación de los sistemas" (Dubet, 2004).

Al mismo tiempo, otros cambios jaquean al viejo régimen. La cultura de masas progresivamente fue debilitando el monopolio cultural de la escuela, y su legitimidad ya no se impone con la misma fuerza. La institución escolar está en competencia: "Los medios masivos de comunicación ofrecen una verdadera alternativa cultural a la escuela en la medida en que también ofrecen un modo de entrada en un mundo ampliado" (Dubet, 2004). Las viejas asimetrías se cuestionan o se disuelven y los relatos prefigurativos que ensalzan a la adolescencia y la infancia por sobre una adultez desgastada y cada vez menos legitimada (Mead, 2002) ponen a las escuelas en el centro de disputas que discuten hasta su propia sobrevivencia (Narodowski, 2016).

Con el derrumbe de la pedagogía utópica y la pérdida de capacidad de disciplinamiento ideológica del Estado, existe un "rechazo a la narración gloriosa de un progreso continuamente asegurado por la escuela" (Baudelot y Leclerq, 2008). En consecuencia, "la escuela perdió el carácter sagrado para convertirse en un servicio cuya utilidad se discute en detalle y se mide

progresivamente mediante estudios y encuestas nacionales e internacionales" (Dubet, 2004).

Sin embargo, las grietas evidentes que en la actualidad presenta la propuesta escolar moderna parecieran no disminuir su capacidad de resistencia. Sin un horizonte regente, ¿qué es lo que permanece y por qué?, ¿de qué manera deberá intervenir el Estado en la gestión de la educación?, ¿la pedagogía deberá construir nuevas narrativas para sobrevivir? Una primera respuesta asoma evidente: de una u otra manera, si el formato escolar persiste es porque, en algún sentido, se muestra eficaz, funciona. La permanencia podría indicar posibilidades para ensayar reordenamientos dentro de las reglas del juego de la escuela como dispositivo.

Al mismo tiempo el llamado "retiro del Estado" es siempre relativo. Se trataría más bien de una reformulación de sus estrategias, deshaciéndose de algunas funciones que anteriormente le eran propias (Narodowski, 1999). En concordancia con ello, estudiantes y docentes podrían encarar reposicionamientos: alumnos que recuperan la confianza en sus posibilidades de aprender, de emanciparse, y docentes que recuperan la confianza en las posibilidades de aprender de sus alumnos, "sobre todo aquellos a que la dura carga de sus duras historias de vida se suma la de nuestras oscuras e injustas profecías de que no podrán" (Baquero, 2014).

Referencias

Acuña, C., y Chudnovsky, M. (2007). *La gobernabilidad de los sistemas educativos: Una metodología para su análisis y mejoramiento*. Buenos Aires: CEPP.

Baquero, R. (2014). *Sobre lecciones que producen vergüenza. Seminario Latinoamericano. La Escuela hoy: claves para una educación diversa y humana.* Bogotá: IDEP-Corporación Magisterio.

Baquero, R (2001). Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción. En R. Baquero y M. Limón.

Introducción a la psicología del aprendizaje escolar (pp. 11-52). Bernal: UNQ.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.

Baudelot, C. y Leclerq, F. (2008), Introducción. En *Los efectos de la educación* (pp. 9-42). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Comenius, J. (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.

Da Silva, T. (1995). El proyecto educacional moderno. ¿Identidad terminal? *Propuesta Educativa*, 13, 5-10.

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. TentiFanfani (org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires: IIPE/ Unesco.

Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Ed. Tusquets.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder.* Madrid: Ed. La Piqueta.

Foucault, M. (1999). *¿Qué es la Ilustración? Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2001). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Madrid: Anthropos.

Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso. Ensayo sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Narodowski, M. (2013). Políticas públicas e infancia. Deseos y límites a la igualdad en la educación, *Revista Brasileira de Educação*, *18*(54), 551-570.

Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.

Narodowski, M., y Brailovsky, D. (2006). El fin de la "razón de Estado" en la historia de la escolarización. En M. Narodowski y D. Brailovsky, *Dolor de Escuela* (pp. 61-82). Buenos Aires: Prometeo.

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Schuster, F. (2012). *Introducción. Presentación Departamento de Epistemología e Historia crítica*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

Thwaites Rey, M. (1999). *El Estado: notas sobre sus significados*. Buenos Aires: FAUD, Universidad Nacional de Mar del Plata.

La evidencia como postulado epistemológico de la pedagogía

Pablo Páramo Bernal

Para efectos de lo que pretendo plantear, y a riesgo de parecer "políticamente incorrecto" en el medio de los pedagogos, abordaré la pregunta sobre la epistemología de la pedagogía desde una perspectiva empirista, a lo que podremos llamar pedagogía basada en la evidencia. Soy consciente de que el mayor reto estriba en pasar exento de críticas al presentar esta perspectiva en un ambiente académico donde se desarrollan principalmente discursos epistemológicos que cuestionan la pretensión de la objetividad, la posibilidad de encontrar regularidades en los fenómenos educativos, a la cuantificación, la evaluación, y en donde, además, predominan los planteamientos contestatarios más que propositivos sobre las políticas que emanan del gobierno en relación con la calidad de la educación. Asumo el riesgo porque de lo que se trata es de aportar a la construcción de la pedagogía y a uno de nuestros pilares de la sociedad como es la educación, desde la evidencia empírica; aunque esta idea no sea compartida por las mayoría de la comunidad académica, porque considero que esta tarea no es un asunto de consensos o de psicología de multitudes.

Sin dejar de reconocer la importancia de las visiones epistemológicas de la teoría crítica, la epistemología feminista, la hermenéutica, la individualidad del proceso educativo, y otras posturas enmarcadas dentro del construccionismo social, trataré de fundamentar una mirada propositiva en la importancia de la

evidencia empírica, tanto para la construcción de la disciplina pedagógica como para las decisiones sobre política pública en educación. Haré en primer lugar un breve recorrido por las principales corrientes epistemológicas que han incidido recientemente en la definición del campo de conocimiento de la pedagogía y por supuesto en la acción educativa, y justificaré la necesidad de hacer investigación empírica para validar estas posturas. Luego señalaré algunos de los problemas que se han suscitado en la historia de las ciencias sociales al "tomar prestado" argumentos o principios de las ciencias naturales. Mencionaré también algunos de los orígenes de la visión empirista sobre los problemas que abordan las ciencias sociales para fundamentar la importancia de la evidencia en la construcción de la disciplina pedagógica y en la toma de decisiones sobre la educación y, finalmente, argumentaré sobre la importancia de hacer de la pedagogía una disciplina basada en la evidencia con el propósito de alcanzar una educación de calidad.

Una mirada a algunas posturas dominantes en la pedagogía

Desde la perspectiva de la teoría crítica, resultado de la evolución neomarxista de la escuela de Frankfurt y del psicoanálisis (Kellner, 2006), la epistemología debe ocuparse de las luchas de los movimientos sociales propios de su tiempo, en nuestra época: el sexismo, racismo, la construcción de subjetividad, el clasismo y el supuesto de neutralidad de la verdad inmersa en el lenguaje del mundo real.

De acuerdo con la teoría crítica en este último punto, cuando estudiamos la realidad, deberíamos reconocer que estamos inevitablemente ligados a las tareas y valores de nuestra situación histórica, por lo que es imposible la neutralidad de la verdad. Un principio fundamental de esta visión consiste en afirmar que las estructuras de la escuela y el discurso del salón de clase corresponde directamente a las estructuras de clase de la sociedad,

correspondencia que explicaría lo que la escuela reproduce: la estructura de clases sociales.

Quienes trabajan desde la teoría crítica suelen citar a Marx, Gramsci, Horkheimer, Marcuse, Adorno, Giroux, Foucault y Habermas para criticar las limitadas formas de autonomía que tienen los seres humanos situados históricamente. Sostiene esta teoría que la educación en el mundo occidental está moldeada por las ideologías y estructuras de poder que evolucionaron del capitalismo cuyo propósito es reproducir esas condiciones de tal manera que beneficien tales estructuras de poder ya existentes. A partir de estas reflexiones, la teoría crítica en educación promueve una ideología de la educación como instrumento de transformación social para alcanzar la igualdad social, cultural y económica.

La finalidad de la teoría crítica aplicada a la educación es la democratización y reconstrucción de la educación, de tal manera que el fin de la justicia social y la equidad y la transformación progresiva puedan orientar la pedagogía y la práctica. Desde esta perspectiva se debe reconstruir la educación, no para ajustarse a la agenda del capital o de las industrias de alta tecnología, sino para democratizar la educación con el fin de avanzar hacia los fines que se trazaron educadores progresivos como Dewey, Freire, Illich, quienes buscaban cultivar el aprendizaje para promover el desarrollo de la individualidad, la ciudadanía y sentido de comunidad, la justicia social y el fortalecimiento de la democracia en todas las formas de vida. Una manera de hacerlo es garantizando que todos los estudiantes, por ejemplo, tengan acceso a la tecnología y que reciban nuevas alfabetizaciones que les ayuden a enfrentar los retos de la globalización y el multiculturalismo dentro del modelo neoliberal de la educación (Kellner, 2006).

Suministrar a todos los estudiantes conocimiento privilegiado permitirá romper las barreras de clase y género. Sin embargo, argumentan los defensores de esta postura, mantener un currículo estándar en matemáticas, física o lengua extranjera, no es una forma de compartir conocimiento privilegiado; más aún, lo que

hace esto es mantener la hegemonía de la clase dominante o las estructuras sociales replicándolas en la escuela. La solución para los niños marginados de los procesos diseñados para las clases dominantes no es equipararlas a ellas, sino insistir en formas de educación diseñadas para una mayor diversidad de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes.

La forma de salir de estos modelos hegemónicos es a través de la "resistencia", pero aun así, afirman los proponentes de la teoría crítica, esta solo sirve para mantener el control de la clase dominante, en la medida en que, cuando los integrantes de la clase trabajadora resisten los esfuerzos de la escuela formal, lo único que consiguen es asegurar su condición de clase trabajadora. Argumentos estos que resultan circulares, tautológicos o, como diría Popper, imposibles de falsear, porque al igual que con el marxismo, en este tipo de teorías siempre se va a tener respuesta para todo, lo que se verifica y lo que no, recurriendo a conceptos dentro de la misma teoría, y no a los datos empíricos, lo cual es propio del dogmatismo y recuerda el argumento de Popper (1963) en contra de la falseabilidad o posibilidad de refutación del psicoanálisis.

En el ejemplo de Popper para demostrar la imposibilidad de que la teoría sea posible de refutar: si un hombre empuja a un niño con la intención de ahogarlo, hay razones psicológicas por las cuales lo hace, sufre de represión, un componente del Complejo de Edipo. Y de igual manera, si alguien se tira al agua arriesgando su propia vida para salvarlo, es porque ha logrado la sublimación. El primero sufre de sentimientos de inferioridad por lo que quiere probarse a sí mismo retándose a cometer un crimen, mientras que el segundo, quien tiene la necesidad de probarse a sí mismo que capaz de rescatar al niño. De este modo cualquier conducta humana podría explicarse y la teoría quedaría confirmada ya sea por un resultado o por otro. Esta situación es la que permite cuestionar el carácter científico de la teoría en la medida en que esta no se sustenta con evidencia por fuera de la teoría que trata de explicar el fenómeno. Por tanto, el psicoanálisis no tiene valor

explicativo ni predictivo por fuera de la teoría, la cual no está estructurada para ser sometida a la falsación, a pruebas con hechos que puedan mostrar que está equivocada, siempre va a encontrar respuesta para todo dentro de sí misma. Quienes no están de acuerdo con este criterio de demarcación entre una teoría científica y una que no lo es dirán que este no es el interés del psicoanálisis porque se asume que cada fenómeno es singular, y en tal sentido la teoría no pretende generalizaciones.

Pero, ¿cuál sería entonces el sentido de investigar en educación, siguiendo esta perspectiva, o el de evaluar, si cada caso es único, si no existieran regularidades en los fenómenos que estudiamos? Posturas como estas pueden tener un valor para interpretar el fenómeno de la educación, pero no para transformarla. La conveniencia de una teoría se juzga no solo por su capacidad para comprender, sino para transformar la realidad, afirma el pragmatismo de Dewey (Sini, 1999) y el pionero de la investigación-acción (Lewin, 1997). Si no fuera así, ¿para qué ser riguroso en la sistematización de la descripción del caso como se pretende en la IAP, o para qué invitar a los maestros a compartir sus experiencias en la red, si cada caso es único?

Muy cerca de la teoría crítica se encuentra la *epistemología feminista,* para la que la categoría de género, si bien resulta central, no excluye la importancia de otras diferencias sociales como la etnicidad, la clase social, la raza o la religión. Como problemas que aborda, y en común a las demás posiciones del construccionismo social, está la desconfianza sobre el dar por sentado la realidad como algo preexistente; la necesidad de repensar el concepto de objetividad, y el cuestionar la tendencia dominante en investigación, aspectos relevantes para la pedagogía de la educación en la medida en que los tres tienen que ver con la adquisición del conocimiento (Vendramin, 2011).

Junto a las otras posturas epistemológicas que se analizan, la epistemología feminista le presta atención al currículo oculto con el fin de analizarlo y develar la ideología que encierra. Contrario a la búsqueda de objetividad, se analiza lo que cuenta como verdad

para explorar de otra manera las cosas, cuestionar la neutralidad y revelar la falsa objetividad o falsa neutralidad de género. La exploración del género, en educación, se aproxima no solo desde la segregación de la mujer, sino desde la búsqueda de la igualdad en la investigación, la igualdad social de género y de oportunidades, aspectos estos que se encuentran íntimamente ligados a las redes de dominación y exclusión (Lennon y Whitford, 1994).

Por otra parte estos aspectos se encuentran estrechamente vinculados a las metodologías de investigación sobre el currículo, pero también sobre las diferentes situaciones de las instituciones educativas y a la ventaja que, afirman, poseen los métodos cualitativos, aunque no siempre (Vendramin y Šribar, 2010). Se trata también de deconstruir la investigación en educación y ver qué se puede deconstruir a través de la epistemología feminista: en primer lugar, la obsesión por la objetividad y la supuesta eliminación de sesgos mediante los métodos positivistas, y, segundo, analizan los sesgos de poder inherentes dentro de esta aproximación. La investigación en la postura positivista se ve como una actividad por fuera de la realidad social, no como una parte constitutiva de ella que asume, de nuevo, neutralidad e irresponsabilidad por los resultados obtenidos y por la interpretación que se hace de los datos.

En resumidas cuentas, el impacto de la epistemología feminista en la educación ha llamado la atención sobre varios aspectos. En primer lugar, ha cuestionado el dominio de la investigación convencional (Vendramin, 2011), ya sea en términos de sus contenidos o en términos de su metodología. Igualmente, cuestiona la corriente principal de la investigación social y trae a la luz varios aspectos de la realidad social que hasta ahora no eran considerados. Además, pretende añadir una nueva visión a la percepción del mundo y desafía la ética de género, la subyugación de la mujer y la discriminación. En lugar de presentar las teorías como mapas planos, bidimensionales, pretende estudiar las formas en que —como profesores, estudiantes, investigadores y escritores— están posicionados los fenómenos sociales y

educativos "dentro" de los que son objeto de las investigaciones en educación; en lugar de insistir y traer objetividad, exactitud y veracidad a la palestra, se critican los procesos, procedimientos y aparatos con los que se producen la verdad, el conocimiento y la creencia (Middleton, 1995; Potter, 2006).

La hermenéutica o semiótica general parte del supuesto de que el mundo, y en particular la sociedad, es un texto o un discurso, verbal y no verbal, y si esto es así, lo único que se puede hacer con el discurso es leerlo, escucharlo e interpretarlo, mas no cambiarlo (Dilthey, 1990). La hermenéutica denota el estudio de la comprensión, interpretación y el significado. Sus orígenes filosóficos se refieren a la teoría del conocimiento de Heidegger, Geertz, Derrida, Gadamer, y a las teorías de Ricœur y de Habermas.

En la hermenéutica de la educación, un concepto central es el de *habitus,* mediante el cual las tradiciones son inculcadas, incluyendo la coerción política como formas de control, para lo cual la escuela cumple un papel importante en la reproducción de esos *habitus* al facilitar la recepción y asimilación del mensaje. El solo hecho de transmitir un mensaje dentro de una relación de comunicación pedagógica implica e impone una definición social de lo que amerita una transmisión: el código en el cual el mensaje es transmitido. La persona intitulada lo transmite o impone su recepción sobre la persona que se ve obligado a recibirlo y finalmente el modo de imposición e inculcación del mensaje confiere a la información transmitida su legitimidad y por consiguiente su completo significado (Bourdieu, 1995).

Este significado de la lección incrustado en el lenguaje mismo incluye un microcosmo de relaciones de poder entre el maestro como autoridad y el estudiante como dominado y una reflexión del macrocosmos de relaciones de poder en la sociedad amplia. La recepción de la información por los estudiantes dependerá de su competencia lingüística, la cual estará determinada por su condición de clase social. El énfasis sobre el conocimiento textual y literario en la escuela, combinado con las correlaciones entre clase social y competencias lingüísticas "legítimas", garantiza la

hegemonía efectiva dentro de las instituciones educativas (Gallagher, 1992).

Quienes defienden la postura más radical de la hermenéutica rechazan cualquier prueba empírica de las inferencias que se hacen sobre la lectura de un texto, pues desvanecen la distinción ente hecho o ficción o verdad o falsedad porque todas ellas son considerados productos de la acción comunicativa. La tesis ontológica inherente en esta postura sostiene que la palabra y el objeto son equivalentes o, en cualquier caso, inseparables. Afirma que los hechos sociales son símbolos, textos o textos análogos para ser interpretados. Geertz (1973) aseveraba, por ejemplo, que la cultura es un ensamblaje de textos, un sistema interrelacionado de signos interpretables, lo que tiene como consecuencia que el estudio de la sociedad sea una tarea para los semióticos o lingüistas, mas no para los científicos.

Como afirmó Heidegger (1959), la palabra es el hogar del Ser. En consecuencia, no hay nada fuera del texto como afirmaría también Derrida, (1989) y, por tanto, no hay una realidad independiente de las palabras (textos, signos, documentos) para poder atrapar dicha realidad. Es decir, la realidad está constituida en y a través del discurso. Pero, lo cierto es que cuando estudiamos la realidad física, natural o social, como las personas o la sociedad, no lo hacemos mediante la lectura de ella, sino que lo hacemos de forma empírica para elaborar modelos o teorías sobre esos objetos de estudio, de lo contrario bastaría con recurrir a diccionarios, o no despegarnos de los libros. Claro está que producimos textos, pero como resultado de las investigaciones o pruebas concernientes a estos objetos de estudio, razón por la cual se someten a evaluación a revistas especializadas.

Lo que la hermenéutica llama "interpretación" de la acción humana no es otra cosa que una hipótesis, pero que requiere confrontación. El hermenéutico no lo hace, afirma Bunge (1996), se basa únicamente en su intuición, en su forma de entender que la considera infalible, más que objeto de prueba empírica. De lo cual se derivaría que para estudiar los fenómenos educativos no

tendríamos que salir de la biblioteca o del computador, lo que lleva a concluir que ver a los individuos y sus sociedades como símbolos no es otra cosa que un idealismo propio de la fenomenología, la teoría crítica y la epistemología feminista, y las demás aproximaciones enmarcadas en el construccionismo social, aproximaciones epistemológicas que ven el mundo como algo que no existe independientemente de quien conoce.

¿Qué sentido tiene que dos teóricos de la pedagogía tengan visiones distintas, si no asumiéramos que hay un mundo por fuera de nosotros que existe independientemente de sus visiones, con el cual puedan contrastarlas? Si no es así, cada autor estaría ofreciendo una escena de su experiencia distinta, cada uno estaría mostrando una visión de lo que ve como una forma de organizar la experiencia o de imponer orden a los datos sensoriales, como lo hacen los artistas, pero, entonces, ¿deberíamos formar a los maestros en arte y en el análisis de la subjetividad en lugar de enseñarles a investigar?

El papel de la evidencia en la construcción de la pedagogía

Sin lugar a dudas, ya no se comparten las tesis positivistas que afirmaban la neutralidad del investigador, la objetividad absoluta o la búsqueda de verdades apodícticas, y la de una única verdad, pero… no hay que tirar todo por la borda. Hay un legado importante de los filósofos griegos, los empiristas británicos, los positivistas franceses Saint-Simon y Comte y de quienes integraron el Círculo de Viena como Schlick, Carnap, Neurath : la importancia de seguir las leyes de la lógica y la relevancia del dato empírico. Pero, ¿qué se considera evidencia y qué no?

La evidencia empírica se refiere al conocimiento que proviene por medio de la experiencia, resultado de la observación cuidadosa de pruebas mediante diseños de investigación que tratan de minimizar los efectos sobre lo que se quiere observar; de acuerdos entre observadores; testimonios; revisión de pares;

replicación de los resultados; entre otras fuentes. Sin lugar a dudas, las observaciones pueden estar cargadas de ideologías, de teorías y epistemologías que marcan la pauta para interpretarlos, pero la función del investigador en gran medida es tratar de minimizar estos efectos en las investigaciones que planifica, reconociendo que los datos que obtiene no hablan por sí solos y que requieren ser interpretados dentro de un cuerpo teórico que permita su falsación.

La tesis central de este documento

Contrario a lo que argumentan los críticos, el rechazo a los datos empíricos por su aparente inhabilidad para capturar los problemas en la educación que identifican ellos en sus reflexiones, pienso que una perspectiva empirista en la pedagogía ofrece una excelente posibilidad para avanzar y sustentar buena parte de los argumentos de las distintas epistemologías mencionadas anteriormente. Por de este modo, se constituye en la mejor manera de demostrar lo que pretende la crítica sobre la manera como se han construido las teorías científicas y en particular las que tratan el campo de educación, para develar, por ejemplo, la exclusión de la mujer en la producción teórica o las limitaciones impuestas en la producción del saber pedagógico de quienes no hacen parte de los procesos formales de la educación científica, o para hacer visible la discriminación en el salón de clase de las escuelas mixtas en donde se favorece a los niños más que a las niñas; la exclusión del acceso a la tecnología para buena parte de la población escolar; la desigualdad en la ocupación laboral; o para sustentar la idea que gran parte de la investigación social se ha llevado a cabo en y por población masculina y, por tanto, condujo a conclusiones y teorías masculinizadas, lo que demuestra, de paso, que los resultados de estos estudios se han universalizado para representar la condición humana independientemente del género, la raza o la condición social. Si, como se afirma dentro de esta postura, el sujeto está situado social y culturalmente, los estudios empíricos pueden dar

cuenta de ello al develar cómo estas condiciones inciden en los resultados que se obtienen.

Ciertamente, ser mujer, afrodescendiente, pobre, o pertenecer a una minoría, debe llamar la atención de los investigadores de la pedagogía para que no se ignoren tales condiciones en una comunidad que se dice investigadora. Pero este es un problema, que si bien es identificado por unas visiones epistemológicas, debe resolverse con una aproximación empírica con la ayuda de la observación, la teoría y la reflexión. En consecuencia, el reclamo de estas visiones críticas de la educación puedan ser abordadas dentro de este marco empírico y no dejarlos únicamente en el plano del discurso.

De hecho, varios estudios empíricos como los de Bourdieu y Passeron (1977) muestran correlaciones entre ciertos factores sociales (origen social, género, sus correspondientes grados de competencia lingüística) con factores de práctica educacional (como la selección) y grado de éxito. Esas investigaciones muestran que el origen social predetermina el destino educacional a partir de la selección basada en récords académicos previos; también, que existe un alto grado de correlación entre oportunidades educativas y éxito, al igual que con la ocupación de los padres. Los niños de la clase trabajadora están así entrampados en un destino educacional truncado, mientras que las oportunidades que han tenido niños de otras clases sociales han gozado, siendo adultos, de mayores privilegios. También observan correlaciones entre factores de clase y género en disciplinas particulares.

En este sentido, el apoyo en una epistemología empírica no demanda un rompimiento radical con la ciencia y sí sirve para demostrar las inequidades en la educación, las barreras impuestas a las mujeres al acceso al conocimiento y la inadecuación de ciertas metodologías para entender un fenómeno, cuando se complementa, por supuesto, su descripción y análisis con métodos alternativos, así llamados cualitativos. De esta manera, los métodos de indagación se pueden mejorar al combinar los principios de la lógica, con hipótesis

apoyadas empíricamente que visibilizan los obstáculos sociales y para apoyar así los cuestionamientos sobre la manera como se manejan los procesos educativos.

Antecedentes de la evidencia como soporte a las ciencias sociales

Sin lugar a dudas, el progreso que habían obtenido las ciencias naturales desde el siglo XVII, gracias a haberse distanciado de la teología y del idealismo, como sucedió con la teoría de Newton y de Darwin, representó un ejemplo importante a seguir para las ciencias sociales, al asumir una aproximación metodológica distinta, tanto para la sociología, dentro de la postura del positivismo, como para el marxismo, al plantearse la posibilidad de descubrir leyes que rigen la sociedad desde una perspectiva natural o materialista.

No obstante, el tomar prestado algunos de los supuestos de estas disciplinas conllevó algunos problemas. Son ampliamente conocidas las críticas al positivismo en su incursión a las ciencias sociales, cuestionamientos que se hicieron desde los tiempos de la escuela de Frankfurt y las protestas de mayo de 1968 en contra de la ciencia en general. Por otra parte, al entusiasmo inicial con que se acogió en algunas ciencias sociales la noción de paradigma propuesta por Kuhn (1970) y que calaba muy bien para comprender el desarrollo histórico para un periodo de la física, le siguió una frustración por cuanto en estas disciplinas los paradigmas no se sustituyen unos a otros, como sí ocurría en la física en los siglos XVII y XVIII de la que seguramente estaba hablando Kuhn.

Resulta simplista suponer que con el desarrollo del conocimiento en los dos últimos siglos una disciplina pueda identificarse por un solo paradigma; no sucede así, por ejemplo, en biología, psicología o economía. En otras palabras, no hay un periodo de ciencia normal, y adoptar un solo paradigma parecería más una invitación, como afirma Bunge (1996), al dogmatismo. Además, parece simplista la noción de paradigma a la hora de comprender

las distintas dimensiones de una disciplina social, entre las que se deben mencionar la comunidad investigadora, la sociedad general que sostiene a la comunidad científica, la acumulación de conocimiento de los que se vale la comunidad científica, los problemas que estudia y los fines que persigue dicha comunidad, la metódica de la disciplina, los vínculos con otras disciplinas, los supuestos epistemológicos y de orden social que asume, aspectos que el mismo Bunge reconoce ahora como importantes para definir una disciplina científica (Bunge y Ardila, 1987).

Pero también dentro de las ciencias sociales se han hecho sobre generalizaciones para todas las disciplinas sociales, como la que hizo Weber cuando afirmó que al ser las ciencias sociales complejas y al caracterizarse por unas dinámicas muy cambiantes, resulta imposible encontrar regularidades y, por tanto, buscar la predicción. Este argumento se ha utilizado para disuadir a los estudiantes de hacer investigación empírica, pues muestra la ciencia social como un imposible desconociendo que el autor, quien vivió entre 1864 y 1920, se refiere a la sociología principalmente y no a todos los campos de las ciencias sociales. De nuevo, si no existieran ciertas regularidades en la economía, el comportamiento de las personas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje carecería de sentido la investigación y sería infructuosa cualquier labor que se emprendiera para tomar decisiones económicas, educativas u orientadas al cambio del comportamiento. O, ¿solo nos quedaría la investigación para contemplar y cuestionar? ¿Cómo estaría la didáctica y en general la educación de haber hecho caso a este argumento?

Pedagogía basada en la evidencia

El nuevo siglo ha iniciado con una exigencia de responsabilidad mediante rendición de cuentas a las instituciones que prestan servicios públicos que se valen de los recursos del Estado, *que vienen de los impuestos de los ciudadanos.* La educación no es ajena a este reclamo del público: ¿qué tan efectiva está siendo la educación y las políticas que surgen del gobierno para mejorarla? La sociedad

civil comienza a preocuparse ahora por la educación[1]. Los pobres resultados alcanzados en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de las últimas mediciones[2] han dado lugar a reclamos de la sociedad acerca de la calidad de la educación[3].

Estamos en la era de la evidencia. La sociedad espera que las políticas educativas que se diseñen desde los programas de gobierno tengan un resultado favorable en la calidad de la educación y para ello se requiere de pruebas; lo que no se evalúa no puede cambiarse. Como se ha mencionado en otra parte (Páramo y Hederich, 2014), la sociedad tiene la expectativa de que las instituciones educativas sean responsables en el logro de los mejores resultados de sus integrantes, pero además que en la búsqueda de este propósito se valgan de los métodos científicamente más efectivos en la preparación de las personas para la vida en sociedad; se espera que los programas educativos que se ponen a prueba en las instituciones escolares, en forma de planes curriculares o PEI, demuestren su efectividad.

A partir de las experiencias conseguidas sobre didácticas como los proyectos de aula, el aprendizaje basado en problemas (ABP), la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje situado, o la enseñanza virtual, se afirma que resultan efectivas en la enseñanza, pero, ¿qué evidencia respalda estas afirmaciones?, ¿qué está todavía en exploración? Parafraseando a Lakatos al referirse a los programas de investigación (Lakatos, 1989), ¿qué hay en el "núcleo duro" de la pedagogía? Es necesario que se haga una observación cuidadosa, se diseñen con precisión y se pongan a prueba empírica las teorías sobre el aprendizaje y las didácticas, se recolecte

1 Ver al respecto el link: www.todosporlaeducacion.com

2 Los datos se pueden consultar en: http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa

3 Al respecto podemos revisar dos artículos, el primero editado en El Espectador: http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-vuelve-rajarse-pruebas-de-educacion-pisa-articulo-461894; el segundo editado en la Revista Semana: http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-entre-ultimos-puestos-prueba-pisa/366961-3

información de forma sistemática y se valore la acción pedagógica por los resultados que produce, poniendo a prueba los planteamientos teóricos en situaciones prácticas.

Con un conocimiento fundamentado en los datos empíricos se puede transformar la producción del conocimiento en la medida en que se dan los elementos que permiten hacer seguimiento a estos cambios. De aquí la importancia de la investigación pedagógica y de la evidencia empírica que provenga de estos estudios para que las decisiones en política educativa no sean el resultado de las ideas políticas improvisadas, sino de los resultados o recomendaciones que puedan derivarse de las investigaciones. Las políticas educativas no pueden limitarse a ampliar coberturas, ampliar cupos de maestros o evaluarlos, debe liderar, junto con las universidades, y aquí nuestra responsabilidad con la sociedad, lo que debe hacerse en educación. Es por esto que las revisiones sistemáticas de la literatura y los meta-análisis de investigaciones han venido ocupando una posición cada vez más importante en la educación de la última década, gracias a lo cual se pueda conseguir información relevante para el diseño de la política pública y la gestión de la educación (Hederich *et al.* 2014).

La pedagogía tiene los requisitos que caracterizan a una disciplina científica; tiene un objeto de estudio propio que es la educación; comprende un conjunto de principios o supuestos acerca de lo que se entiende por enseñar y por el sujeto que aprende (Martínez Boom, 2016); se soporta en unos principios filosóficos (Vargas, 2005) y éticos (Ruiz y Quintero, 2003); tiene una historia consolidada (Zuluaga, 1998); contiene un conjunto de teorías imbricadas en varias disciplinas que dan cuenta del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, y emplea métodos empíricos cualitativos y cuantitativos apoyados en la observación para fundamentar sus teorías. Los maestros necesitan tomar decisiones y estas deben provenir de lo que se sabe para educar y mejorar su ejercicio docente. La enseñanza debe estar basada en los resultados de la investigación pedagógica si se quiere avanzar en educación y mejorar su calidad.

Importancia de la evidencia para la política pública

En los años recientes, se han construido indicadores para evaluar distintos procesos que tienen que ver con la educación, y los resultados que arrojan han dado lugar a debates académicos y toma de decisiones en las políticas educativas, programas de capacitación y evaluación docente, becas estudiantiles de parte del gobierno y entidades particulares. Además han sido utilizados en la definición de factores asociados a la calidad educativa para mejorar las condiciones de la educación, tanto en el plano internacional como en el nacional.

Una política educativa basada en la evidencia deberá estar fundamentada en estudios científicos rigurosos que permitan sustentar prácticas educativas orientadas a conseguir resultados fehacientes de estas políticas, de tal manera que las decisiones no estén basadas en la ideología del gobierno de turno, sino en la efectividad para resolver problemas, con lo que se busca que la sociedad demande la continuidad de estos programas, así cambie el gobierno.

En este propósito es central la definición de indicadores de impacto, en lo posible sensibles y confiables, que evalúen los efectos directos e indirectos de una política, para controlar los factores que puedan afectar los resultados de tal manera que permitan el seguimiento y monitoreo de las decisiones que se tomen. En nuestro país se han introducido varios indicadores para hacerle seguimiento a la calidad educación, que incluyen las pruebas de Estado, Saber 11, los resultados del programa PISA, los ECAES y, más recientemente, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado a partir de cuatro variables: *progreso¸* comparando los resultados entre un año académico y otro en las pruebas Saber 11; *desempeño* o el puntaje promedio del establecimiento educativo en matemáticas y lenguaje; *eficiencia¸* basado en la tasa de repitencia del número de estudiantes promovidos al siguiente grado escolar; y el *ambiente escolar* que se refiere al seguimiento de los estudiantes y al ambiente del aula. Se espera que estos

indicadores y el índice ISCE reflejen la calidad de la educación básica en Colombia.

Por supuesto que estos datos solo servirán si se gestionan adecuadamente los recursos y el currículo y se cuenta con el apoyo del Estado, en el caso de los colegios públicos, para mejorar las condiciones de infraestructura, capacitación docente y los recursos financieros para mejorar los salarios de los docentes; y, evidentemente, si se logra establecer una relación de interdependencia entre los arreglos que se hagan en las instituciones educativas en el Día E, los resultados que estos planes consigan sobre los indicadores, y los incentivos económicos para las instituciones y para los docentes.

¿Cuál puede ser el papel de la investigación? Además de mostrar la efectividad de estos arreglos, las decisiones deberán ser tomadas a partir de lo que indiquen los hallazgos de los estudios que muestren de qué manera se consigue una formación más integral, se adquieran de forma más eficiente los conocimientos en el lenguaje, la matemática la ciencias, los valores, etc.

Es por esto que resulta fundamental para quienes diseñan políticas públicas sobre la educación y para los investigadores en formación, que se conozcan los programas y estrategias educativas que han mostrado su eficacia, efectividad, satisfacción, entre otros criterios, y que reconozcan la importancia de conocer y construir indicadores cualitativos y cuantitativos en la evaluación de los distintos programas educativos que se vienen implementando en el país.

Estos indicadores permitirán recoger la evidencia necesaria para validar las prácticas que hasta el momento no han sido probadas, resolver problemas, evitar procedimientos que incluso puedan ser dañinos y crear mejoras que conduzcan a un aprendizaje más efectivo. Por esto hablamos de una pedagogía basada en la evidencia, pero también es necesario que la política educativa y las comunidades que lideran procesos educativos tengan criterios sobre los cuales fundamentar sus decisiones. De aquí la importancia

de definir indicadores que permitan examinar resultados de los distintos programas que se proponen y de evaluar el impacto que pueda tener una política pública en educación. Las decisiones políticas deben fundamentarse en la mejor información disponible a la fecha más que en la ideología o los intereses políticos de turno.

Conclusión

Este ensayo ha discutido la importancia de construir la pedagogía como disciplina científica a partir de la evidencia como postulado central epistemológico. Aunque no se trata de desconocer las distintas miradas epistemológicas ni los diferentes métodos que guían la investigación pedagógica, y mucho menos sostener que la evidencia empírica sea la única fuente de conocimiento para abordar los problemas de la educación, lo que se plantea es que la evidencia empírica debe ser una fuente importante de información para la construcción de la pedagogía como disciplina científica y como sustento para las decisiones que se tomen en educación.

No por darle importancia a las fuentes empíricas se están defendiendo el positivismo, como tampoco se está adoptando una visión reduccionista del fenómeno educativo que compromete a la disciplina pedagógica con la formación en el pensamiento creativo y crítico, en valores democráticos y morales, por lo que enfocar la educación únicamente hacia los resultados de unas pruebas que no incorporan estos objetivos formativos resulta insuficiente para evaluar el alcance de todos estos propósitos formativos. Esto no significa que no puedan desarrollarse indicadores objetivos y subjetivos de estos complejos propósitos de la educación. Sin lugar a dudas, los indicadores que sirven para evaluar la política pública en educación no son todos los que deben ser y será necesario afinar los existentes; la solución no es eliminarlos, sino mejorarlos y complementarlos.

Se hace necesario igualmente construir aproximaciones metodológicas que permitan investigar de forma diversa la complejidad del fenómeno educativo incorporando la evidencia empírica,

sin asumir que la investigación educativa basada en la evidencia sea la única fuente de información para la toma de decisiones; simplemente, se está señalando la importancia de esta fuente de conocimiento para mejorar la educación. Porque tenemos una responsabilidad social debemos construir una pedagogía y una educación basada en la evidencia.

Referencias

Bourdieu, P (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *Education, Society and Culture* [Trad. Richard Nice]. London: Sage Publications.

Bunge, M. (1996). *Finding Philosophy in Social Science*. New Haven: Yale University Press.

Bunge, M., y Ardila, R. (1987). *Philosophy of Psychology*. New York: Springer-Verlag.

Derrida, J. (1989). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas Anthropos, Barcelona, 1989. Edición digital de Derrida en castellano. Recuperado de www.jacquesderrida. com.ar/tex tos/estructura_ signo_juego.htm.

Dilthey, W. (1990). *The Rise of Hermeneutics*. New York: State University of New York Press.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (Vol. 5019). New York: Basic Books.

Heidegger, M. (1959). *An Introduction to Metaphysics* [Trad. Ralph Manheim]. New Haven: Yale University Press.

Kellner, D. (2006). Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Re-visioning of Education. In *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 241-268). Washington, D. C: Springer Netherlands.

Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación*. Madrid: Alianza.

Lennon, K., & Whitford, M. (Eds.) (1994). *Knowing the Difference: Feminist Perspectives in Epistemology*. London: Routledge.

Lewin, K. (1997). *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*. Washington, D.C: American Psychological Association.

Hederich, C., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación,* 66, 19-54.

Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa,* 45, 34-49.

Middleton, S. (1995). Doing Feminist Educational Theory: A post-modernist Perspective. *Gender and Education*, *7*(1), 87-100.

Páramo, P., y Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación,* 66, 13-16.

Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge, Kegan Paul.

Ruiz, A., y Quintero, M. (2003). Filosofía, moral y pedagogía. *Revista Colombiana de Educación,* 45, 166-185.

Sini, C. (1999). *El pragmatismo*. Madrid: Akal.

Potter, E (2006). Feminism and Philosophy of Science. New York: Routledge.

Vargas, G. (2005). Epistemología de la pedagogía vs. filosofía de la educación. *Itinerario Educativo,* 46, 57-78.

Vendramin, V. (2011) Why Feminist Epistemology Matters in Education and Educational Research. *Šolsko polje, Letnik XXIII, Stevilka,* 87-96.

Vendramin, V., y Šribar, R. (2010). Gender in Research: From Binarism and Homogeneity to Complexity. *Journal Druzboslovne Razprave, 64*, 25-43.

Zuluaga, O. L. (1998). ¿Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico? *Revista Ethos Educativo,* 16, 26-42.

El constructivismo en la educación en ciencias como epistemología de la pedagogía

Isabel Garzón Barragán

> La mente formará sus impresiones [...] gracias a la plena libertad de indagación y experiencia, al tiempo que se la estimula a pensar por sí misma [...]. Nuestra mente no<e libertad verdadera adquiriendo materiales de conocimiento ni poseyendo las ideas ajenas, sino formando sus propios criterios de juicio y produciendo sus propios pensamientos.
>
> RABINDRANATH TAGORE, "Seamos maestros del pensar y no solo maestros del 'saber hacer'".

El afán por tener posesiones materiales que nos protegen, nos satisfacen y nos consuelan, hace que se tienda a olvidar que somos seres con otras dimensiones además de la corporal y la intelectual, como por ejemplo la dimensión social, espiritual y afectiva. Olvidarse de estas dimensiones, significa omitir que el pensamiento también se desprende de ellas y permiten que las personas se conecten con el mundo de una manera empática, rica y compleja. El desarrollo de las dimensiones espiritual y afectiva permite que las facultades del pensamiento y la imaginación que nos hace humanos den espacio a relaciones humanas complejas, en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización. No olvidar las dimensiones significa acercarnos a las otras personas como seres dignos, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes. En este orden de ideas, una mirada social constructivista del aprendizaje de las ciencias puede ser un

referente teórico para la práctica de la enseñanza que apoye una educación en ciencias más humanista.

La educación en ciencias es un campo de investigación relativamente joven, cuyo interés primordial está en problemas relacionados con su enseñanza y aprendizaje. En el centro de cualquier investigación en la educación en ciencias se encuentra el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, el cambio o mejora de la enseñanza de las ciencias. A finales de los años cincuenta termina un largo periodo de estabilidad en los currículos de las materias científicas en la enseñanza de las ciencias; basado en el modelo de transmisión/recepción centrado en los contenidos, con una ausencia casi total de trabajos experimentales, y acorde con una visión positivista de la ciencia (Gil-Pérez, 1986).

Durante los años sesenta y setenta, surgió un nuevo enfoque de la enseñanza de las ciencias conocido como *aprendizaje por descubrimiento*, en el que se concedía un papel fundamental a la familiarización de los estudiantes con los métodos de la ciencia. El principal objetivo de este enfoque era convertir al estudiante en un *pequeño científico* a través de prácticas de laboratorio que le permitieran practicar el *método científico* y así descubrir la teoría que se le quería dar a conocer. Una de las críticas más notables al aprendizaje por descubrimiento está en la sugerencia equivocada de que para alcanzar la comprensión de los procedimientos de la ciencia y la adquisición de conocimientos científicos se requiere que el estudiante sea puesto en situación de aprender el contenido a través del *método* (Hodson, 1994).

Muchos intentos realizados en la educación en ciencias, mediante el aprendizaje por descubrimiento, solo cumplieron parcialmente las buenas expectativas consideradas. En la década del setenta, surgió un nuevo enfoque del aprendizaje por recepción de la información transmitida, basado en la teoría del aprendizaje significativo de D. P. Ausubel (2002). Según esta perspectiva, los nuevos conocimientos se incorporan de forma sustantiva en la

estructura cognitiva del alumno, lo cual se logra cuando este relaciona los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente, pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. La propuesta de Ausubel rechaza la idea de que solo se entiende lo que se descubre, ya que también puede entenderse lo que se recibe. "Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe". En este sentido, para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto es necesario tender un puente cognitivo entre ese nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del alumno; este puente cognitivo recibe el nombre de *organizador previo* y consiste en una o varias ideas generales que se presentan antes de los materiales de aprendizaje (Ausubel 2002). Aunque en esta propuesta se puede percibir la importancia del dominio afectivo en el aprendizaje significativo, fue J. D. Novak (1988) quien profundizó en este aspecto y desarrolló un instrumento de gran éxito en el aula: los *mapas conceptuales*. Este instrumento puede usarse como recurso didáctico, de evaluación y de análisis del currículo (Moreira y Greca, 2003) y también puede servir como herramienta de metacognición (Novak y Gowin, 1988).

Aunque el cambio de orientación en la enseñanza de las ciencias por transmisión/recepción, basada en el *aprendizaje significativo* de Ausubel, había logrado resultados positivos parciales, hacia finales de los años setenta, la persistencia de graves errores conceptuales en los estudiantes de cualquier nivel educativo (Pfundt y Duit, 1998), ponía en evidencia las dificultades de la práctica docente y cuestionaba enfoques como los que se han nombrado aquí. En este contexto surge la teoría del aprendizaje conocida como *constructivismo*, que es el marco teórico analizado en esta presentación. Es de notar que como en cualquier otro campo científico, el constructivismo no ha tenido un desarrollo lineal, y en él se han producido y siguen produciéndose fecundas controversias y reorientaciones más o menos profundas, pero ha

mostrado convergencias y progresos reales en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, refrendados por un notable volumen de investigaciones e innovaciones que pueden consultarse en las numerosas revistas especializadas existentes (Gil *et al.*, 1999; Anderson 2008). El constructivismo se ha convertido en una importante orientación para la educación en ciencias, tanto para su enseñanza como para la investigación en este campo. En particular, es de resaltar su papel como un referente para analizar cómo los estudiantes construyen significado y conocimiento de algunos conceptos y leyes de la física, o de alguna de las otras ciencias naturales. Así también, como un punto de partida teórico para pensar estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de pensamiento físico, o biológico o químico, distinto de solo adquirir conocimiento en estas ciencias.

Significado y breve historia del constructivismo

Es necesario hacer algunas precisiones acerca del constructivismo en educación en ciencias, porque el término es usado en diferentes campos y con diversos significados. Se emplea en artículos académicos, en libros dirigidos a la formación de profesores, en el desarrollo y evaluación de currículos, entre otros; y muchas veces no se ofrece una definición clara de su sentido. Muchos críticos dicen que la etiqueta *enseñanza constructivista* la usan muchos autores casi como sinónimo de una enseñanza centrada en el estudiante, basada en la indagación, o el descubrimiento o alguna clase de participación activa de los alumnos; pero con poca precisión sobre su definición, aunque se asocia con algo sin duda positivo. También es considerable la variedad de perspectivas desde las que se piensa el constructivismo; aunque la lista puede ser muy larga, se mencionan unas pocas. Algunos investigadores hacen una clasificación entre constructivismo *individual y cognitivo* (frecuentemente con referencia a Jean Piaget [1896-1980]),

y constructivismo *social* (frecuentemente con referencia a Lev Vygotsky [1896-1934]). Otras versiones ampliamente usadas son constructivismo *contextual* (Cobern, 1991), *sociotransformativo* (Rodríguez, 1998) y *sociocultural* (Branco y Valsiner, 2004). De acuerdo con lo expresado, es necesario clarificar aquí el sentido que se le da al constructivismo, ya que no existe un consenso en cuanto a su estatus epistemológico y teórico (Sjøberg, 2007).

Si se considera el constructivismo como una teoría del aprendizaje, cabe preguntarse ¿cómo los estudiantes construyen significados y conocimiento? Es de señalar que esto difiere de la epistemología del conocimiento científico, es decir, del crecimiento, desarrollo y estatus del conocimiento científico acerca del mundo. Así, es pertinente preguntar: ¿Qué es construido? Además:

- ¿Cada individuo construye su propio conocimiento?
- ¿El conocimiento científico se construye socialmente?
- ¿El mundo es socialmente construido?

El primer interrogante es un problema que está en el campo de la educación y de la psicología. Mientras que (ii) y (iii) son parte de la filosofía y de la epistemología. La segunda pregunta también está dirigida a la sociología del conocimiento y a la sociología de la ciencia. Analíticamente, es importante mantener estos cuestionamientos separados, ya que se puede apoyar las teorías del aprendizaje constructivistas (implícitas en la pregunta (i)), y no compartir las posturas que subyacen a las preguntas (ii) y (iii); en particular la última por tender a una postura relativista del conocimiento. Se evitan muchas confusiones si se mantiene en mente las diferencias fundamentales de estas tres preguntas (Sjøberg, 2007).

Para precisar el sentido que se le da aquí al constructivismo, es relevante dar una breve mirada al desarrollo histórico de las ideas constructivistas en educación. En particular se aborda el cómo estas ideas emergieron con un énfasis en el campo de la educación en ciencias.

Una de las principales influencias que está a la base del surgimiento del constructivismo es el trabajo de Piaget, en gran parte llevado a cabo en la primera mitad del siglo XX. Muchos de sus ejemplos del desarrollo intelectual vienen de observaciones y entrevistas clínicas con niños, cuando ellos manipulaban objetos físicos, técnicos o químicos en experimentos sencillos. Posiblemente la formación en biología de Piaget (*PhD* en biología), el uso reiterado de ejemplos de física y la tecnología, así como su deseo de formular teorías generales de un modo matemático, puede explicar por qué se recurre extensamente a la teoría piagetiana por parte de los educadores en ciencias y matemáticas; el campo donde él ha tenido más influencia es en educación. Esto último es un poco paradójico, porque aunque su trabajo cubrió varias disciplinas académicas, él no fue un educador, y escribió muy poco sobre enseñanza y pedagogía.

Básicamente, el problema de investigación de Piaget fue el mismo todo el tiempo: epistemológico y filosófico: ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento? ¿cómo crece y se desarrolla? Estas preguntas orientaron el trabajo de la institución que creó en Ginebra en 1955, Centro Internacional de la Epistemología Genética. Aquí, *genética* se refiere a la génesis y desarrollo del conocimiento, y no a herencia biológica. Según Piaget, la naturaleza del conocimiento debe ser estudiada empíricamente donde realmente se construye y desarrolla. Esto se puede hacer o a través del desarrollo histórico del conocimiento, como se halla en las ciencias establecidas, como la física y la matemática, o se puede estudiar en el crecimiento y desarrollo de un individuo.

Los primeros escritos de Piaget, de la década de 1920, fueron sobre las concepciones que los niños tienen del mundo. En este tiempo comenzó a usar el término *constructivismo*, al titular un libro (que posteriormente fue muy influyente) *La construcción de la realidad en el niño*. Como se observa, Piaget dio significado al término mucho antes de que fuese usado por académicos en otros campos. Él se mantuvo fiel a su perspectiva constructivista a

través de su larga actividad académica. En su última publicación, resumió su programa de trabajo de toda la vida:

> Establecer lo que hemos llamado una teoría constructivista del conocimiento y, al mismo tiempo, refutar las teorías empiristas e innatistas. El problema esencial de una teoría del conocimiento es: ¿Cómo se construye el nuevo conocimiento? ¿Es, como los contenidos empíricos, siempre derivado de la realidad observada, o es preformado en la mente humana, y por lo tanto innato? Incluso en nuestro primer trabajo, yo creo, se mostraron claramente las insuficiencias de las teorías empiristas y preformistas (Piaget, 1980, citado por Sjoberg, 2007, p. 5).

Como se puede apreciar, Piaget sitúa su epistemología constructivista. Rechaza tanto las posturas empiristas y conductistas de que el conocimiento se deriva directamente de las experiencias sensibles, como la visión racionalista o preformista de que el conocimiento es innato, y se desarrolla más o menos biológicamente a medida que los individuos crecen y maduran.

Las teorías de Piaget fueron descubiertas por los educadores en ciencias a comienzos de los años setenta. Él describió un proceso de aprendizaje interactivo mediante el cual un individuo hace sentido del mundo a través de esquemas cognitivos, los cuales son modificados como un resultado de las acciones individuales sobre los objetos en el mundo. Enfatizó el significado del ambiente social del niño para desarrollar el conocimiento (Piaget, 1969a). Sin embargo, en muchos de sus escritos el conocimiento es retratado como esquemas en la mente del individuo, dando poca importancia a aspectos sociales más amplios. El mecanismo que propone para explicar los cambios en la organización intelectual como un resultado de las interacciones con el mundo involucra los procesos de asimilación (un individuo interpreta información sensible particular y así la incluye en su estructura cognitiva existente) y acomodación (la estructura cognitiva se adapta

para darle sentido a información específica) (Piaget, 1969b). Asimilación y acomodación no pueden ser disociados: siempre que un individuo interactúa con información sensoria, ambos procesos toman lugar.

Piaget, a partir de su trabajo empírico que abordaba el desarrollo del conocimiento de los niños acerca de diversos aspectos del mundo natural, propuso considerar el cambio conceptual fruto del desarrollo de estructuras lógicas independientes del contenido. Estableció etapas características en el desarrollo del pensamiento lógico, basado en las habilidades de los estudiantes para desempeñar tareas que involucraban tales habilidades (Piaget e Inhelder, 1956).

Inicialmente se le prestó mucha atención a su teoría de los estadios del desarrollo intelectual que cada individuo pasa. Pero, aunque esta postura teórica y los proyectos curriculares que inspiró tuvieron un impacto positivo en la educación en ciencias, fue perdiendo partidarios y disminuyó en popularidad. Más importante, sin embargo, probablemente fueron los nuevos y prometedores desarrollos que vinieron luego.

El punto de partida para lo que ahora se denomina *constructivismo* en la educación en ciencias, se puede ubicar en 1978, con la publicación del artículo "Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students", de R. Driver y J. Easley. En esta publicación, se revisó la investigación sobre las ideas y percepciones de los niños con respecto a los fenómenos naturales, y se propuso un lenguaje y una perspectiva teórica para hablar acerca de los hallazgos y sus aspectos educativos. La perspectiva de estos autores fue fuertemente influida por la teoría piagetiana, y generó un interés nuevo por los contenidos existentes en las ideas de los niños. En particular, anclaron sus interpretaciones a la epistemología constructivista de Piaget, así como a sus primeros estudios de las ideas de los niños. Es decir, en este artículo se abordó el rol activo de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, y se asignó significado y estatus preponderante a sus ideas (Taber, 2006).

En los siguientes años, la agenda de la investigación en educación en ciencias cambió gradualmente. Hubo una creciente preocupación por las ideas que los niños desarrollan acerca de los fenómenos en el mundo físico, y el término *constructivismo* se volvió de uso frecuente. La publicación reiterada de artículos, así como de libros (Driver, Guesne y Tiberghien, 1989; Driver *et al.*, 1994a) dirigidos a apoyar el trabajo de los profesores en el aula; probablemente es una de las principales razones que ha hecho que las ideas del constructivismo se hayan vuelto altamente influyentes, siendo el principal referente conceptual para explorar el aprendizaje en ciencias, no solo en la investigación, sino también en la formación de profesores y en las aulas de ciencias. Es notable, la extensa investigación llevada a cabo acerca de las ideas y razonamientos de los alumnos en ciencias (Duit, 2009); y el alto grado de consenso, entre los investigadores, en el modo en que diferentes temáticas de las ciencias, comúnmente pueden ser entendidas por los estudiantes de diferentes edades.

Otra influencia importante en el origen del constructivismo en la educación en ciencias, fue la *teoría de la personalidad,* del psicólogo G. Kelly, publicada en 1955, también denominada *teoría del constructo personal*. Él describió su perspectiva como *constructivismo alternativo*, que enfatiza la idea de que si existe una sola realidad verdadera, la realidad siempre se experimenta desde una u otra perspectiva o construcción alternativa, es decir, el conocimiento de un individuo es provisional. En otras palabras, cada individuo necesita encontrar la similitud entre un acontecimiento y otros, al mismo tiempo que los distingue. Esto es, en esencia, construir un acontecimiento, darle significado, asimilarlo (en términos piagetianos). De hecho, según Kelly (2001), la actividad básica del ser humano es dar significado a los acontecimientos para poder anticiparlos.

A propósito de las ideas de los estudiantes, son muchos los nombres que se han usado para referirse a ellas; la literatura reporta: ideas de los estudiantes, sus paradigmas alternativos, mini teorías, concepciones, concepciones erróneas, etc. Esta variedad

en terminología, por un lado, revela que diferentes investigadores entienden e interpretan sus hallazgos desde diferentes perspectivas teóricas; por otro, refleja ambigüedad y algo de confusión acerca del estatus de lo que se ha observado. Esto, por supuesto, tiene implicaciones en cómo actuar sobre tales observaciones. Si un profesor o investigador se enfrenta a una concepción errónea, simplemente se buscará corregir lo que no está bien entendido. Si, de otra manera, las explicaciones de los estudiantes tienen el carácter de ser un paradigma, un modo alternativo de ver el mundo, bien integrado con otras creencias fuertemente enraizadas, entonces la tarea educativa realmente es muy diferente.

No obstante, el estatus de las ideas que los estudiantes expresan realmente puede diferir de un tipo de fenómeno a otro, y esto es una cuestión empírica que puede ser clarificada por la investigación. En el caso de la física, muchas veces se ha encontrado que las ideas expresadas son muy dispersas, frecuentemente ad hoc (Driver, Squires, Rushworth y Wood-Robinson, 1994b; Viennot, 2002; Montero, 2007). Para otros fenómenos, las explicaciones de los estudiantes están más enraizadas, bien integradas y usadas sistemáticamente para entender una amplia clase de experiencias. En este caso, ellas pueden ser muy resistentes al cambio, lo que supone una tarea muy difícil el tratar de modificarlas.

Las investigaciones sobre las ideas de los estudiantes, desde la perspectiva teórica del constructivismo proliferan desde los comienzos de los años ochenta. R. Duit, en el German Institute for Science Education, en Kiel, mantuvo una bibliografía sobre tales estudios hasta 2009 (por considerar innecesario continuarla). Duit (2009) introduce su lista de artículos con estas palabras:

> la bibliografía intenta documentar la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias con énfasis en la investigación desde las perspectivas constructivistas. Se le da particular atención al rol de diferentes concepciones de estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta bibliografía incluye cerca de 8400 artículos de investigación, un indicio claro de que esta es una perspectiva dominante en la investigación en educación en ciencias.

Hasta ahora se ha hecho énfasis en la influencia de Piaget, que es evidente en casi todos los escritos referentes al constructivismo, especialmente en las primeras fases. Una de las principales críticas a muchos de los trabajos emprendidos en la perspectiva piagetiana del constructivismo en la educación en ciencias, ha sido el que se considere al estudiante como un individuo aislado construyendo su conocimiento personal en un vacío social, es decir, sin considerar la muy real influencia de las otras personas en el proceso de aprendizaje (Taber, 2006). Sin embargo, la importancia de las interacciones sociales fue reconocida desde el comienzo, aun si la atención se enfocó en otra parte.

En el artículo "Constructing scientific knowledge in the classroom" (Driver *et al.*, 1994a), se presentó una perspectiva tanto individual como social sobre el aprendizaje en ciencias, para lo cual se recurrió a ejemplos ilustrativos de prácticas en el aula. Se enfatizaba también que el desarrollo del conocimiento científico estaba limitado a los datos empíricos, era validado socialmente por la comunidad científica, e iba más allá de consideraciones descriptivas del mundo natural. Por tanto, el conocimiento científico no solo puede ser aprendido de experiencias sensibles. Las visiones individual y social del aprendizaje pueden ser útiles para que los profesores de ciencias y los investigadores demos cuenta de cómo aprenden los estudiantes inmersos en procesos de enseñanza en contextos formales como el de la escuela o la universidad.

Desde la divulgación del artículo de 1994, se ha publicado bastante acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, teniendo en cuenta las visiones individual y social. Esto explica por qué ahora se tienen diversos enfoques constructivistas. La principal influencia de la perspectiva social del constructivismo ha sido de un contemporáneo de Piaget, el ruso Vygotsky.

Aunque muchos libros se han escrito donde estos dos pensadores son vistos más o menos como opuestos puede ser más productivo indicar algunas semejanzas fundamentales (Sjøberg, 2007). Ambos pueden ser considerados constructivistas. Algunas diferencias entre los dos se pueden explicar por el hecho de que sus agendas de investigación eran diferentes. Mientras Piaget estaba interesado en epistemología y conocimiento de por sí, Vygotsky (2001) quería entender las condiciones social y cultural para el aprendizaje humano. En este sentido, sus escritos eran más cercanos a las preocupaciones de los educadores. Debido al énfasis en lo social y en la naturaleza colaborativa del aprendizaje Vygotsky frecuentemente es considerado el padre del *constructivismo social*, mientras que Piaget se le considera el padre del *constructivismo individual* o *cognitivo*. Los dos autores proporcionan caminos diferentes hacia el constructivismo (Pass, 2004).

Específicamente, Vygotsky es un punto de referencia teórico fundamental para las perspectivas constructivistas sociocultural y social acerca del aprendizaje. En su visión es central la idea de que el aprendizaje involucra un paso desde contextos sociales a la comprensión individual

> [...] el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo interno que solo son capaces de operar cuando el niño está interactuando con personas en su ambiente y en cooperación con sus pares. Una vez estos procesos son internalizados, ellos se vuelven parte del desarrollo independiente del niño (Vygotsky, 1978, p. 35).

Así, hay una transición desde el *plano social* al *individual*, mediante la cual las herramientas sociales para la comunicación se *internalizan* y proporcionan los medios para el pensamiento individual.

Entonces, el origen social del aprendizaje es fundamental y parte integral de la visión de Vygotsky. De este modo, el trabajo del profesor es hacer disponible el conocimiento científico en el plano social del aula, apoyando a los estudiantes en su proceso de

darle sentido a ese conocimiento. Vygotsky juntó las actividades de enseñanza y aprendizaje por medio de su concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP).

> [La ZDP] es la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado mediante la resolución independiente de problemas (por parte del individuo) y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. (Vygotsky, 1978, p. 33).

El punto claro aquí es que el aprendizaje del estudiante se concibe como directamente conectado y dependiente de la actividad de apoyo del profesor en el plano social (Scott, Asoko y Leach, 2008).

Premisas fundamentales del constructivismo

Como se ha señalado, el *constructivismo* es una perspectiva dominante en el campo de la educación en ciencias. Cabe preguntarse, ¿qué tan profunda es esta influencia? Algunos autores se refieren a su influencia describiendo el constructivismo como un paradigma en el sentido kuhniano (Kuhn, 1975), es decir, una cierta tradición de hacer investigación en una rama particular de la ciencia desarrollada sobre la base de una nueva teoría. Incluye nuevos conceptos teóricos, nuevos instrumentos, técnicas experimentales específicas, un acercamiento particular a la solución de problemas, y nuevas aplicaciones. Otros autores se refieren a la influencia del constructivismo haciendo uso de la categoría *programa de investigación científica* de Lakatos (1982), propuesta como una metodología para analizar la historia del crecimiento del conocimiento en las ciencias naturales, y que Taber (2006) aplica a una ciencia social: la ciencia de la educación. La metodología de los programas de investigación proporciona una herramienta analítica que permite hacer juicios acerca de la viabilidad de tradiciones investigativas. En el caso del constructivismo en

educación en ciencias, considerado un programa de investigación, proporciona una perspectiva para apreciar holísticamente esta área de investigación.

Asumiendo la idea de Sjøberg (2007), el término *paradigma* en el sentido kuhniano parece un poco excesivo. Un paradigma se supone tan consolidado que domina completamente un campo o disciplina (como el paradigma de campos en física). Por tanto, el término *programa de investigación* parece más apropiado. La investigación en el marco del *constructivismo* en la educación en ciencias en general se ha enfocado en las ideas y aprendizaje de los individuos. La complejidad del fenómeno estudiado (el aprendizaje), y los temas prácticos y éticos relacionados con el trabajo con los estudiantes, frecuentemente ha requerido acercamientos que involucran estudios profundos de pequeñas muestras de voluntarios dispuestos, por investigadores que están íntimamente involucrados en la construcción de datos, por ejemplo a través de entrevistas. Esto significa que los resultados de la investigación no pueden ser presentados como completamente objetivos o representativos, y las diferencias individuales entre alumnos no permite modelos que abarquen todo y sean de aplicabilidad universal. Sin embargo, el constructivismo en educación en ciencias es un programa que busca desarrollar modelos que sean útiles para la enseñanza de las ciencias, y por es una actividad normativa (Lakatos, 1982; Taber, 2006).

De manera breve, un programa de investigación es un conjunto de ideas que proporcionan una plataforma de supuestos comunes e ideas acerca de cierto fenómeno, que son aceptados como fundamentales para el programa. En la terminología de Lakatos, estos supuestos se conocen como el *núcleo duro* o *firme* (aquí, *premisas fundamentales*). Este núcleo firme está protegido por un cinturón protector que consiste en un conjunto de teorías auxiliares que pueden ser modificadas, eliminadas o reemplazadas por otras nuevas, pero siempre manteniéndose fiel al *núcleo firme* del programa. Para que el programa de investigación progrese es

necesario avanzar en el desarrollo de sus teorías auxiliares, pero no de una manera puramente *ad hoc* para arreglar una relación con los nuevos hallazgos, sino también para proporcionar nuevas predicciones que puedan ser corroboradas empíricamente (Taber, 2006). Lakatos afirma que establecer un programa de investigación progresivo puede *tomar décadas*.

Entonces, en el caso del constructivismo en la educación en ciencias, si se asume que es un programa de investigación debe ser posible identificar un *núcleo firme* de supuestos básicos. En efecto, hay algunos principios que se podrían considerar axiomáticos por aquellos quienes han estado involucrados en el programa del constructivismo en educación en ciencias (Fredette y Lochhead, 1981; Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982; Osborne y Wittrok, 1985; Shuell, 1987; Driver, 1986, 1989; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Wandersee, Mintzes y Novack, 1994; Taber, 2006) son:

a. *El conocimiento es construido por el alumno¸ no recibido.* Esta es la esencia de la posición constructivista. Vale la pena resaltar que esta afirmación, en sí misma, no hace comentarios sobre la medida en que el conocimiento se construye, o si podría representar alguna realidad externa.
b. *Los alumnos llegan a aprender ciencias teniendo ideas sobre muchos fenómenos naturales*. Esta afirmación está claramente apoyada por el amplio corpus de investigación sobre las ideas de los alumnos, que muestra que el conocimiento previo que tienen los estudiantes es relevante en muchos temáticas de la ciencia.
c. *Las ideas existentes en los alumnos tienen consecuencias para el aprendizaje de la ciencia.* Esta afirmación proporciona la justificación para investigar las ideas de los estudiantes en el contexto de la investigación en educación en ciencias. Como el conocimiento es construido, su estructura existente actúa como el punto de partida del aprendizaje ulterior.
d. *Es posible enseñar ciencias de manera más efectiva si se tienen en cuenta las ideas existentes en el alumno.* Aunque no toda

investigación dentro del programa podría tener una conexión explícita con la enseñanza se espera que el cuerpo completo de conocimiento apoye a la pedagogía.

e. *El conocimiento es representado en el cerebro como una estructura conceptual.* De algún modo el cerebro de un alumno es capaz de representar la información de un modo estable y no aleatorio.
f. *Es posible modelar las estructuras conceptuales de los estudiantes.* Se supone que se pueden modelar (re-re-presentar) estas re-presentaciones (sic) en algún modo que puede ser útil para apoyar la enseñanza.
g. *La estructura conceptual de cada individuo es única.* Es importante estudiar en detalle las ideas de los alumnos, las cuales surgen de sus experiencias personales de eventos naturales y de su intento por darles sentido a ellas por sí mismos, haciendo uso de estudios ideográficos donde el enfoque está en las experiencias personales de los individuos.

Estas premisas fundamentales del programa de investigación constructivismo en educación en ciencias implican un conjunto de preguntas de investigación generales para este, las cuales aluden a áreas relevantes de actividad investigativa relacionadas a cada axioma (ver tabla 1).

Tabla 1: Axiomas y preguntas

Supuestos axiomáticos (núcleo firme)	**Preguntas generales de la investigación**
El conocimiento es construido por el alumno, no recibido.	¿Cómo se lleva a cabo la construcción del conocimiento (es decir el aprendizaje)?
Los alumnos llegan a aprender ciencias teniendo ideas sobre muchos fenómenos naturales.	¿Qué ideas llevan los alumnos al aula de ciencias, y cuál es la naturaleza de estas ideas?
Las ideas existentes en los alumnos tienen consecuencias para el aprendizaje de la ciencia.	¿Cómo interactúan las ideas de los alumnos con la enseñanza?

Supuestos axiomáticos (núcleo firme)	Preguntas generales de la investigación
Es posible enseñar ciencias de manera más efectiva, si se tienen en cuenta las ideas existentes en el alumno.	¿Cómo deberían los profesores (*constructivistas*) enseñar ciencias teniendo en cuenta los axiomas (a)-(c)?
El conocimiento es representado en el cerebro como una estructura conceptual.	¿Cómo se organiza el conocimiento en el cerebro?
Es posible modelar las estructuras conceptuales de los estudiantes.	¿Cuáles son los modelos y representaciones más apropiadas?
La estructura conceptual de cada individuo es única.	¿Cuánto en común hay entre las ideas de los alumnos en ciencias?

Como el constructivismo en enseñanza de las ciencias es acerca del aprendizaje en ciencias, trabajar en este programa de investigación implica ser constructivista en términos de su punto de vista de cómo se da el aprendizaje de los estudiantes. Este compromiso con el núcleo firme es crítico para identificarse con el programa. La perspectiva constructivista comúnmente supone la mediación social como clave para aprender una versión de la ciencia que coincide con el conocimiento científico. Así, los profesores guían el *descubrimiento* de ideas científicas mediante la gestión del conocimiento común en el aula, proporcionando andamios adecuados para dar forma a las construcciones de los estudiantes (Scott, 1998), y ayudando a los estudiantes a re-crear las entidades de la ciencia previamente construidas por los científicos profesionales (Ogborn, Kress y Martins, 1998).

Una de las críticas al constructivismo en educación en ciencias es porque supuestamente está fundado en una visión relativista del conocimiento. Es posible que esta crítica se deba a la importancia que se le da a las ideas de los estudiantes, esto implica que es necesario precisar la relación de ideas con la ciencia como un cuerpo de conocimiento consensuado. Las concepciones de la ciencia de los estudiantes gozan de un estatus considerable en el constructivismo en enseñanza de las ciencias, pero ese estatus está relacionado con el significado educativo de esas

ideas, y no debería ser asumido como evidencia de relativismo. La importancia asignada a las ideas de los estudiantes se debe a su valor potencial para informar a la pedagogía (Leach y Scott, 2002), y no indica que estas *concepciones científicas alternativas* sean vistas como ciencia formal alternativa válida. El constructivismo en educación en ciencias es, ante todo, un programa que genera conocimiento encaminado a mejorar la enseñanza, de tal manera que los docentes puedan facilitar de manera más efectiva el aprendizaje de la ciencia *prescrita*. Esta última es el conjunto de representaciones o modelos de la ciencia en el currículo, con los cuales se pretende reflejar los modelos de la ciencia misma (Taber, 2006). Estos modelos no necesariamente tienen que ser considerados auténticos reflejos de la ciencia *profesional* (Taber, 2003), no obstante proporcionan un conocimiento objetivo muy definido.

Las investigaciones sobre esquemas conceptuales alternativos de los estudiantes permiten establecer un conocimiento detallado de cuáles son sus preconcepciones en cada dominio. Este conocimiento es imprescindible para hacer un adecuado planteamiento de situaciones concretas de aprendizaje, y proporcionar herramientas conceptuales a usar por parte de los profesores cuando piensan acerca de la enseñanza (nociones que necesitan ser desafiadas y dónde enfatizar), e identificar y desarrollar objetivos específicos de currículo. Así mismo, un interés principal del estudio de los esquemas alternativos es contribuir a la elaboración de nuevas orientaciones en el aprendizaje de las ciencias (Scott, Asoko y Leach, 2008; Guisasola, Garmendia, Montero y Barragués, 2012).

Enfoques constructivistas para caracterizar las concepciones de los estudiantes y el aprendizaje de las ciencias

Hay muchas preguntas que se pueden plantear acerca de cualquier evento de aprendizaje en ciencias. Por ejemplo, cuando un estudiante ha abordado en su clase de termodinámica el concepto de *calor*

(o cualquier otro concepto) se puede decir que ha aprendido algo acerca de ese concepto. Cabe preguntarse: ¿Cómo se puede conceptualizar lo que le ha sucedido al estudiante en estas lecciones particulares?; ¿qué significa afirmar que el estudiante ha aprendido algo acerca del concepto de calor?; ¿qué factores influyeron en su aprendizaje?; ¿qué sucedió con las ideas previas del estudiante al abordar el nuevo concepto?; ¿por qué se espera que el estudiante encuentre algunas de las ideas relacionadas con el concepto de calor extrañas y difíciles de entender?

En los últimos 40 años se han desarrollado diferentes tendencias en el modo en que la investigación sobre las concepciones de los estudiantes y el aprendizaje de las ciencias se ha llevado a cabo. Entre algunos de los enfoques existen diferencias significativas y fundamentales. También está el caso de diferencias surgidas porque se abordan diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, en este sentido algunos enfoques ofrecen perspectivas potencialmente complementarias.

Dada la complejidad de lo que sucede en las aulas mientras los estudiantes aprenden ciencias, es poco realista esperar que una gran teoría pueda capturar toda esa actividad. En este sentido, aquí se plantea lo que se podría considerar una perspectiva complementaria sobre el aprendizaje. Para ello, a continuación se presentan diferentes modos constructivistas de concebir el aprendizaje de las ciencias, y luego se caracteriza la perspectiva complementaria del aprendizaje.

Como ya se mencionó, existe una tendencia a caracterizar el aprendizaje conceptual en ciencias, que va desde la perspectiva orientada individualmente de Piaget hacia aquellas perspectivas que reúnen lo individual con lo social. Dada la serie de enfoques para conceptualizar el aprendizaje de las ciencias, esta presentación se hace teniendo en cuenta dos dimensiones. La primera dimensión se basa en dos perspectivas diferentes (en naturaleza ontológica) del aprendizaje: una concibe el aprendizaje como *adquisición* de algo; idea que implica que los conceptos y teorías que se aprenden son almacenados en la cabeza del aprendiz. La otra perspectiva

concibe el aprendizaje como *participación*; aprender un tema es un proceso que requiere volverse miembro de cierta comunidad. La segunda dimensión considera la distinción entre las perspectivas del aprendizaje *individual* y *social*.

Perspectivas cognitivas: aprendizaje de la ciencia como adquisición

Estos enfoques consideran el aprendizaje de la ciencia como un proceso de adquisición y se enfocan en el individuo para ofrecer una consideración de ese aprendizaje. Se fundamentan en el reconocimiento de la influencia en el aprendizaje del conocimiento previo del estudiante (Ausubel, 2002), en las ideas piagetianas de acomodación y asimilación, y en el trabajo de la filosofía de la ciencia (Kunh, 1975; Lakatos, 1982).

Un artículo fundamental de las perspectivas cognitivas es el de Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982) sobre el cambio conceptual en el aprendizaje de la ciencia. Ellos consideran que las condiciones necesarias para un cambio en el pensamiento dentro de un campo científico son análogas a las condiciones necesarias para el proceso de acomodación o cambio conceptual en cada estudiante. Identificaron cuatro condiciones que son necesarias para propiciar cambio conceptual:

i. El alumno debe sentir insatisfacción con las concepciones existentes.
ii. Una nueva concepción debe ser inteligible.
iii. Una nueva concepción debe aparecer inicialmente plausible.
iv. Una nueva concepción debe sugerir la posibilidad de un programa de investigación fructífero.

Posner *et al.* (1982) suponen que el aprendizaje es una actividad racional; aunque reconocen, sin profundizar en este sentido, que las variables motivacional y afectiva son importantes

en el proceso de aprendizaje. También reconocen que el proceso de acomodación puede tomar mucho tiempo.

Un punto significativo de confusión en los enfoques basados en el cambio conceptual tiene que ver con los diferentes significados que se le asignan a la expresión *cambio conceptual* (Scott, Asoko y Leach, 2008):

- Algunas veces *cambio conceptual* se refiere al proceso de aprendizaje.
- Algunas veces *cambio conceptual* se refiere a los productos del aprendizaje.
- Algunas veces *cambio conceptual* se refiere a situaciones donde un concepto es *intercambiado* por otro
- Algunas veces *cambio conceptual* se refiere a situaciones donde un concepto es *modificado* de algún modo.
- Algunas veces *cambio conceptual* se refiere a situaciones donde la *relación* entre conceptos cambia.
- Algunas veces *cambio conceptual* se refiere a situaciones donde nuevos conceptos son *añadidos* sin perder las ideas originales (enriquecimiento de una estructura conceptual).

El interés en las concepciones alternativas de los estudiantes en la década de 1980 llevó a considerar el cambio conceptual revolucionario, con nuevas ideas reemplazando las originales (proceso de intercambio) más que cambios graduales.

¿Qué se transforma durante el cambio conceptual? Carey (1987) en un estudio de caso sobre la adquisición de conocimiento de biología por parte de niños, propone dos formas de reestructurar el conocimiento en el aprendizaje. La primera, reestructuración *débil*, se caracteriza porque las relaciones entre los conceptos son modificadas. En la segunda, reestructuración *fuerte*, cambian los conceptos; esta forma se considera difícil de lograr. En el contexto del aprendizaje de los conceptos de la física se ha dado atención a la reestructuración radical.

Una serie de investigadores ha propuesto argumentos persuasivos a favor de la idea de que el aprendizaje se produce en la medida que conceptos discretos se forman y luego se vinculan a estructuras conceptuales más complejas. Esto ha dado paso a una visión de que los conceptos son parte de una estructura relacional más grande desde el comienzo (Scott, Asoko y Leach, 2008). Vosniadou (1994) argumenta que los conceptos están integrados en dos tipos de estructuras teóricas. Por un lado están las *teorías marco ingenuas* acerca del mundo físico, construidas por los individuos desde la primera infancia. Proporcionan los presupuestos fundamentales ontológicos y epistemológicos que constriñen el proceso de adquisición de conocimiento en el domino de la física. Por otro lado están las *teorías específicas* formadas por un conjunto de creencias que describen las propiedades y el comportamiento de objetos físicos de un dominio conceptual dado. Se generan por medio de la observación o son transmitidas por la cultura bajo los constreñimientos de la teoría marco, lo que implica que las teorías específicas están integradas a las teorías marco. Por ejemplo, la afirmación "el calor se puede transferir de un objeto a otro que está menos caliente por contacto directo" es una creencia de una teoría específica acerca de la transferencia de calor. Esta creencia está constreñida por la presuposición subyacente "el calor es una propiedad transferible de los objetos físicos", que es parte de una teoría marco de la física ingenua.

La distinción entre *teorías marco* y *específicas* es una propuesta de algunos psicólogos del desarrollo (Vosniadou, 2002), siguiendo una distinción similar a la de la historia de las ciencias entre paradigmas (o programas de investigación) y teorías específicas (Kuhn, 1975; Lakatos, 1982). El término *teoría* es usado aquí con relativa libertad para distinguir un cuerpo coherente de conocimiento que implica la comprensión causal y explicativa en comparación con un cuerpo de conocimientos que implica una colección de hechos y algunos procedimientos para operar sobre ellos. Se asume que las teorías del conocimiento común son

diferentes de las teorías científicas ya que a las primeras les faltan muchas características importantes de las teorías científicas, como sistematicidad y abstracción.

Las teorías marco y específicas constituyen la base de la generación de modelos mentales específicos en respuesta a las demandas de una situación particular. De acuerdo con la perspectiva de Vosniadou, la forma más simple de cambio conceptual es el enriquecimiento de una estructura conceptual existente. Y la forma más difícil, es la revisión de las creencias o de los presupuestos ontológicos y epistemológicos. Así, las concepciones alternativas se generan cuando el proceso de adquisición de conocimiento requiere la revisión de presuposiciones (ontológicos y epistemológicos) arraigadas que pertenecen a la teoría marco.

Otro aspecto fundamental en el aprendizaje de conceptos científicos es la categorización ontológica (Chi, Slotta y Leeuw, 1994; Vosniadou, 1994; Scott, Vosniadou, Asoko y Leach, 2008). Chi, Slotta y Leeuw (1994) argumentan que la categoría ontológica que se le asigna a un concepto determina el significado del concepto. De acuerdo con esto, las concepciones alternativas surgen porque los estudiantes asignan a los conceptos científicos una categoría ontológica a la que no pertenecen.

En resumen, los siguientes puntos de vista acerca del aprendizaje de la ciencia son comunes a la mayoría de perspectivas cognitivas (Scott, Asoko y Leach, 2008):

i. Las creencias individuales acerca del mundo natural son construidas, en lugar de recibidas.
ii. Hay aspectos comunes en cómo los individuos parecen pensar acerca del mundo natural.
iii. Las ideas existentes en una persona acerca de un tema particular influyen notablemente su posterior aprendizaje acerca de ese tema.

Estos puntos de vista tienen implicaciones significativas en la comprensión de cómo se enseñan y aprenden los conceptos

científicos. El hecho de que el conocimiento científico no pueda ser *transferido* durante la enseñanza, y que el pensamiento que se tiene influye en los resultados del aprendizaje, ofrece un punto de partida para explicar por qué algunos aspectos de la ciencia son difíciles de aprender.

Perspectivas socioculturales: aprendizaje de la ciencia como adquisición

Estos enfoques constructivistas, basados en la teoría de Vygotsky, consideran el contexto social como una parte integral del proceso de aprendizaje. Se pueden enunciar dos razones para justificar esta naturaleza social: primero, se específica el origen social del aprendizaje a través de las interacciones del plano social, y segundo, se reconoce el contexto social de la comunidad científica para el desarrollo del conocimiento científico (Leach y Scott, 2003).

La noción de *lenguaje social* definida como "un discurso peculiar para un estrato específico de la sociedad (profesional, grupo de edad, etc.) dentro de un sistema dado en un tiempo dado" (Bakhtin, 1934/1981, citado por Scott, Asoko y Leach, 2008, p. 42). Permite fundamentar la visión del conocimiento científico como un producto de la comunidad científica, si se considera la ciencia como un lenguaje social desarrollado dentro de la comunidad científica. Este lenguaje se basa en conceptos específicos e involucra el desarrollo de modelos que constituyen una imagen simplificada de los fenómenos naturales. Así, aprender ciencias involucra el aprendizaje del lenguaje social de la *ciencia de la escuela* (Leach y Scott, 2002).

Otra perspectiva sociocultural del aprendizaje la proponen Tseitlin y Galili (2005), quienes proponen una visión de la física como disciplina-cultura que recuerda a la propuesta de Lakatos (1982) sobre las teorías científicas. En la propuesta de Tseitlin y Galili (2005) una disciplina-cultural tiene una organización tríadica (figura 2), conformada por tres dominios: (i) *núcleo*: principios, paradigma y afirmaciones de naturaleza meta-disciplinar;

(ii) *cuerpo*: todo conocimiento disciplinar normal, desarrollado a partir de los principios contenidos en el núcleo; y (iii) *periferia:* contiene el conocimiento que está en conflicto con los principios del núcleo particular. Este enfoque puede ser aplicado a cada una de las teorías de la física.

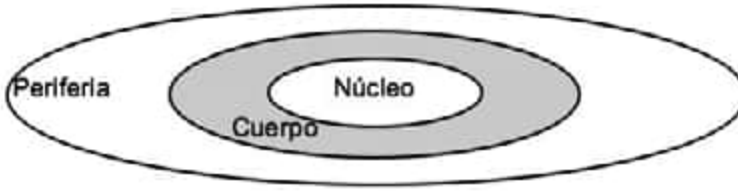


Figura 2: Organización triádica de una disciplina-cultura

La organización tripartita de disciplina-cultura puede ayudar a interpretar el proceso de aprendizaje. La razón de este enfoque está en el intento de concebir la cognición humana como organizada de una manera similar a la de la cultura, en la cual el estudiante está inmerso (Vygotsky, 1985).

El proceso de aprendizaje se puede considerar como el que da lugar a un cambio en el contenido del núcleo, en este caso del conocimiento del individuo. En principio, las nuevas ideas en el curso del aprendizaje se adoptan en la periferia. Gradualmente, surge tensión entre las nuevas ideas (periferia) y las concepciones previas a la enseñanza, localizadas en el núcleo. Por último, este conflicto cognitivo alcanza un punto de rompimiento, y el cambio conceptual se inicia. Así, la enseñanza que busca inducir cambio conceptual comienza por presentar nuevos contenidos y fortalecer el conocimiento de la periferia. El incremento de tensión con el núcleo se podría incrementar a través del enfoque en los nuevos conceptos, compararlos con aquellos inicialmente mantenidos, y enfatizar su naturaleza incompatible (Tseitlin y Galili, 2005).

Los siguientes puntos de vista acerca del aprendizaje en ciencias son comunes a las perspectivas constructivistas sociales (Scott, Asoko y Leach, 2008):

i. El aprendizaje del conocimiento científico implica un paso desde el plano social al plano personal.
ii. El proceso de aprendizaje es consecuencia de la construcción de sentido individual por parte del estudiante.
iii. El aprendizaje es mediado por varios recursos semióticos, el más importante de ellos es el lenguaje.
iv. El aprendizaje de las ciencias implica el aprendizaje del lenguaje social de la comunidad científica, el cual debe ser presentado al estudiante por un profesor o alguna otra figura experta.

Aprendizaje de la ciencia como participación

Son aquellos enfoques que conceptualizan el aprendizaje de las ciencias y lo asumen como alguna forma de participación. Esta idea se ha generado, en gran parte, a través de una perspectiva del aprendizaje conocida como *cognición situada*. Desde esta perspectiva las estrategias para solucionar problemas se suponen ligadas al contexto y, por tanto, son de naturaleza *situada*; lo que requiere ver el aprendizaje como un proceso de enculturación o participación en prácticas socialmente organizadas. El aprendizaje situado enfatiza el aprendizaje a través del compromiso en actividades auténticas (Scott, Asoko y Leach, 2008).

Otra perspectiva, a través de la participación, es que el aprendizaje de las ciencias requiere aprender a hablar ciencia: "Eso significa aprender a comunicarse en el lenguaje de la ciencia y actuar como un miembro de la comunidad de personas que lo hacen" (Lemke, 1990; citado por Scott, Asoko y Leach, 2008).

Un análisis más detallado revela que la comunicación y el aprendizaje en el aula no solo se llevan a cabo mediante herramientas lingüísticas. El enfoque que aborda este hecho se conoce como *multimodal*. El aprendizaje es presentado como un proceso de transformación en el cual los estudiantes son involucrados en

el hacer sentido de los eventos multimodales que son desplegados alrededor de ellos en el aula de ciencias.

Los siguientes puntos de vista acerca del aprendizaje en ciencias son comunes a los enfoques participativos (Scott, Asoko y Leach, 2008):

i. El aprendizaje es visto como un proceso de desarrollo de la participación en las prácticas de una comunidad particular.
ii. El estudiante tiene el rol de principiante, mientras que el profesor es visto como un participante experto.
iii. Lo que ha de ser aprendido requiere algún aspecto de práctica o discurso.

Perspectiva integradora del aprendizaje de la ciencia

Como ya se mencionó, dada la complejidad de la actividad de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en el aula, y que las perspectivas planteadas tienen aspectos relevantes e importantes, así como carencias, se requiere de una perspectiva integradora del aprendizaje, en el sentido de asumir las diferentes aportaciones de forma sistémica y coherente dentro de una teoría general constructivista del aprendizaje.

En principio, se puede considerar la perspectiva constructivista social por ser un marco teórico orientador al juntar el contexto social del aprendizaje con la respuesta individual del estudiante. El profesor es el vínculo clave entre la cultura y los estudiantes (Arcá, Guidoni y Mazoli, 1990), al presentar el lenguaje social científico. Los estudiantes deben comprometerse en el acto de construir sentido durante la internalización.

Si hay diferencias significativas entre la ciencia de la escuela y las consideraciones de la cotidianidad respecto a un fenómeno particular, más grandes son las *demandas de aprendizaje* de los estudiantes (Leach y Scott, 2002). Este concepto está enmarcado en términos de las diferencias entre lenguajes sociales, y se basa en aspectos de la literatura sobre la cognición individual para identificar los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la demanda de

aprendizaje. Las diferencias ontológicas existen entre los lenguajes sociales de la cotidianidad y de la ciencia de la escuela.

De acuerdo con esto, un enfoque integrador del aprendizaje constructivista de las ciencias debería atender a tres tipos de diferencias entre las perspectivas de la cotidianidad y la ciencia de la escuela (Gil-Pérez, 1983; Martínez-Torregrosa, Domènech y Verdú, 1993 , Guisasola, Furió y Ceberio, 2008):

i. Diferencias en las herramientas conceptuales usadas.
ii. Diferencias en los fundamentos epistemológicos y ontológicos de estas herramientas conceptuales.
iii. Diferencias en los intereses y actitudes para aprender estas herramientas conceptuales.

El punto clave es que el concepto de *demanda de aprendizaje* está enmarcado en términos de las diferencias entre lenguajes sociales, y se basa en aspectos de la literatura sobre la cognición individual para identificar los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la demanda de aprendizaje. Las diferencias ontológicas existen entre los lenguajes sociales de la cotidianidad y de la ciencia de la escuela. Cualquier recategorización ontológica requiere que los estudiantes partan del lenguaje social, que se puede abordar a través de la enseñanza sistemática. Es de notar que la enseñanza sistemática aún requiere el esfuerzo cognitivo individual por parte del estudiante para que el aprendizaje se dé. Debe ser prioridad de los estudiantes usar las nuevas herramientas conceptuales, y hablar y pensar con el lenguaje social científico de manera significativa.

Referencias

Anderson, C. W. (2008). Perspectives on Science Learning. En A. K. Abell y N. G. Lederman. *Handbook of Research on Science Education,* (pp. 3-30). Nueva York: Routledge.

Arca, M., Guidoni, P., y Mazoli, P. (1990). *Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Branco, A. y Valsiner, J. (Eds.) (2004). *Communication and Meta Communication in Human Development*. Charlotte: Information Age Publishing.

Carey, S. (1987). *Conceptual Change in Childhood.* Londres: The MIT Press.

Cobern, W. (1991). Contextual Constructivism: the Impact of Culture on the Learning and Teaching of Science. Artículo presentado en el Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Wisconsin. Recuperado de http://eric.ed.gov/pdfs/ed338488.pdf

Chi, M. H. T., Slotta, J. D. y Leeuw, N. (1994). From Things to Processes: A theory of Conceptual Change for Learning Science Concepts. *Learning and Instructions*, 4, 27-43.

Driver, R. (1986). Psicología cognitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, *4*(1), 3-16.

Driver, R. (1989). Student's Conceptions and the Learning of Science. *International Journal of Science Education*, 11, 481-490.

Driver, R., Guesne, E., y Tiberghien, A. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.

Driver, R.; Asoko, H.; Leach, J.; Mortimer, E. y Scott, P. (1994a). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, *23*(7), 5-12.

Driver, R.; Squires, A.; Rushworth, P. y Wood-Robinson, V. (1994b). *Dando sentido a la ciencia en secundaria: Investigaciones sobre las ideas de los niños.* Madrid: Visor.

Duit, R. (2009). *Bibliography: Student's and Teacher's Conceptions and Science Education*. Kiel, Alemania: Institute for Science Education at the University of Kiel). Recuperado de http://

www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html. Recuperado el 22 de noviembre de 2011.

Fredette, A. y Lochhead, J. (1981). Student's Conceptions of Electric Current. *The Physics Teacher*, 18, 194-198.

Gil-Pérez, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, *1*(1), 26-33.

Gil-Pérez, D. (1986). La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias, 4*(2), 111-121.

Gil-Pérez, D., Carrascosa, J., Dumas-Carré, A.; Furió, C.; Gallego, R., Gene-Duch, A.; González, E., Guisasola , J., Martínez-Torregrosa, J., Pessoa de Carvalho, A., Salinas, J., Tricarico, H. y Valdés, P. (1999). ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las Ciencias, 17*(3), 503-512.

Guisasola, J., Furió, C., y Ceberio, M. J. (2008). Science Education Based on Developing Guided Research. En M.V. Thomase (Ed.). *Science Education in Focus* (pp. 173-201). Nueva York: Editorial Nova Science Publishers, Inc. Hauppauge.

Guisasola, J., Garmendia, M., Montero, A. y Barragués, J. I. (2012). Una propuesta de utilización de los resultados de la investigación didáctica en la enseñanza de la física. *Enseñanza de las Ciencias, 30*(1), 49-60.

Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12, 299-313.

Kelly, G. A. (2001). *Psicología de los constructos personales: textos escogidos*. Barcelona: Paidós.

Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas.* Madrid: FCE.

Lakatos, I. (1982). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Leach, J., y Scott, P. (2002). Designing and Evaluating Science Teaching Sequences: An Approach Drawing upon the Concept of Learning Demand and a Social Constructivist Perspective on Learning. *Studies in Science Education,* 38, 115-142.

Leach, J., y Scott, P. (2003). Individual and Sociocultural Views of Learning in Science Education. *Sciences and Education*, 12, 91-113.

Martínez-Torregrosa, J., Domènech, J. L. y Verdú, R. (1993). Del derribo de ideas al levantamiento de puentes: la epistemología de la ciencia como criterio organizador de la enseñanza en las ciencias física y química. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 7, 67-90.

Moreira, M. A. y Greca, I. M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciencia y Educaçäo*, *9*(2), 301-315.

Montero, A. (2007). *El concepto de fuerza electromotriz en la interpretación de circuitos de corriente estacionaria. Análisis crítico de su enseñanza y propuesta didáctica alternativa.* Tesis doctoral. Granada, España: Universidad de Granada, Granada, España.

Novak, J. D. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente. *Enseñanza de las Ciencias*, *6*(3), 213-223.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Ogborn, J., Kress, G. y Martins, I. (1998). *Formas de explicar: la enseñanza de las ciencias en Secundaria*. Madrid: Santillana.

Osborne, R. y Wittrok, M. (1985). The Generative Learning Model and its Implications for Science Education. *Studies in Science Education*, 12, 59-87.

Pass, S. (2004). *Parallel Paths to Constructivism*. Charlotte, EE.UU.: Information Age Publishing.

Pfundt, H. y Duit, R. (1998). *Bibliography: Student's Alternative Frameworks and Science Education*. Kiel, Alemania: Institute for Science Education at the University of Kiel.

Piaget, J. (1969a). *Biología y conocimiento: Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos.* México: Siglo XXI Editores.

Piaget, J. (1969b). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space.* Londres: Routledge.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., y Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Research Review of Educational*, 63, 167-199.

Posner, G., Strike, K., Hewson, P., y Gertzog, W. (1982). Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, *66*(2), 211-227.

Rodríguez, A. J. (1998). Strategies for Counterresistance: Toward Sociotransformative Constructivism and Learning to Teach Science for Diversity and for Understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, *35*(6), 589-622.

Scott, P. (1998). Teacher Talk and Meaning Making in Science Classroom: A Vygotskian Analysis and Review. *Studies in Science Education,* 32, 45-80.

Scott, P., Asoko, H.; y Leach, J. (2008). Student Conceptions and Conceptual Learning in Science. En A. K. Abell y N. G. Lederman. *Handbook of Research on Science Education* (pp. 31-52). Nueva York: Routledge.

Shuell, T. (1987). Cognitive psychology and conceptual change: Implications for teaching science. *Science Education,* 71, 239-250.

Sjøberg, S. (2007). Constructivism and Learning. En E. Baker; B. McGaw y P. Peterson (org.). *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Elsevier. [On-line]. Recuperado el 22 de noviembre de 2011. Recuperado de http://folk.uio.no/sveinsj/Constructivism_and_learning_Sjoberg.pdf.

Taber, K. S. (2003). The Atom in the Chemistry Curriculum: Fundamental Concept, Teaching Model or Epistemological Obstacle. *Foundations of Chemistry*, 5, 43-84.

Taber, K. S. (2006). Constructivism's New Clothes: the Trivial, the Contingent, and a Progressive Research Programme Into the Learning of Science. *Foundations of Chemistry*, 8, 189-219.

Tseitlin, M. y Galili, I. (2005). Physics Teaching in the Search for its Self. From Physics as a Discipline to Physics as a Discipline-culture. *Science and Education,* 14, 235-261.

Viennot, L. (2002). *Razonar en física: La contribución del sentido común*. Madrid: A. Machado Libros S.A.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.

Vosniadou, S. (2002). Mental Models in Conceptual Development. En L. Magnani y N. Nersessian (Eds.). *Model-Based Reasoning: Science, Technology, Values* (pp. 353-368). Nueva York: Kluwer Academic Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction Between Learning and Development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.). *Readings on the development of children* (pp. 29-36). Nueva York: W. H. Freeman and Company.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve.* Buenos Aires: Aique.

Wandersee, J. H., Mintzes, J. J., y Novak, J. D. (1994). Research on Alternative Conceptions in Science. En D. L. Gabel (Ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. Nueva York: McMillan Publications.

El deseo y la formación[1]

Germán Vargas Guillén

> Tal vez se va a mostrar que la actitud total fenomenológica y la epojé pertinente está esencialmente llamada a obrar, en primer lugar, una plena transformación personal que tendría que ser comparada con una conversión religiosa, la que más allá de eso entraña en sí el significado de la más grande transformación existencial que se ha propuesto al ser humano como ser humano.
>
> EDMUND HUSSERL, *Crisis*

Sobre la cima de los años treinta advirtió Husserl que solo se es filósofo *in fieri*: como queriendo llegar a serlo (Herrera, 1998, p. 49). Si por algo se caracteriza la fenomenología es por el esfuerzo de "ir a las cosas mismas". No se trata de ir a la doctrina de tal o cual filósofo, sino de ver cómo se da a cada quien, en primera persona, el mundo, el sentido del mundo. Una y otra vez, se trata de un proyecto de *formación*: cada quien forma desde sí el sentido; cada quien es la fuente misma del sentido. Pero, claro, esto *acontece* con otros (*mitsein*), en relación, *entre*. De este modo, la formación del sentido es de cada quien, pero cada quien vive con otros; aquí, entonces, se hace evidente que la formación –del sentido, de sí mismo al constituir sentido– es intersubjetiva: se forma comunidad, se forma en comunidad. Ahí cobra valor de ser el sentido; y este mismo –valor de ser– al tiempo revela y encubre el mundo; y, por eso, impulsa la tarea de "volver a las cosas mismas" como tarea infinita. Merced a esta tarea: deconstruye y destruye todo dogma. La tentación de "cosa sabida" es la contraparte del lema "volver a las cosas mismas". Aquélla es tácita o expresamente una recaída en el dogma, en el dogmatismo; este, en cambio, garante del

in fieri, de un estar en camino, de una vuelta a poner en circuito la comprensión, el sentido[2].

Ahora tiene sentido preguntarse por los profesores y la formación. Aquellos "tienen un lugar", "se ganan un lugar", "se les da un lugar". Este está asociado más que con el saber, con la *escuela*; más que con la investigación, con la enseñanza; más que con el anuncio, con la rememoración. ¿Son la escuela, la enseñanza y la rememoración el acontecimiento de la formación? De la modernidad a nosotros, estos "lugares" son condición necesaria, pero no suficiente para la formación. También, la profesión de quien profesa un saber puede caer, y cae, en la repetición, en la burocratización, en la abulia. Entonces se pierde el contacto no solo con el *saber*, sino y principalmente con el *deseo de saber*, con la *vocación de saber*. Entonces, como en la pregunta de Derrida (1998), ¿qué profesa el profeso? ¿Se atreve a hablar, por sí mismo, *ex profeso*; como si se destituyera del "lugar" que burocratiza y volviera al "lugar" profético? En mi entender, aquí es donde está el problema de la formación, en general; pero, en particular, esto tiene que ver de manera especial con la filosofía, con la enseñanza de la filosofía, con el "lugar" de la formación en el cual se entrelazan la filosofía y su enseñanza.

La filosofía *existe*; pero solo *in fieri*. Ella no es un cartapacio de folios, en distintos soportes (rollos de papiro –que motivan la *metáfora muerta*: "desarrollar el argumento"–; papeles manuscritos, impresos; microfilmes; unos y ceros en cintas o en disquetes o en memorias o en la nube). Esos folios son "*lucus*

2 Me permito hacer tres alusiones: 1. Un colega, Julio César Vargas Bejarano, ha cuestionado una y otra vez: ¿Cuándo termina una *descripción fenomenológica*? 2. Brayan Stee Hernández Cagua interpela reiteradamente: ¿Qué garantiza que llegamos, a una *descripción eidética* y su respectiva validez, o cuándo termina? 3. Yo mismo, por años, he querido aclarar, para mí mismo, en primer término, ¿qué es, cómo opera y cómo se valida el *método fenomenológico*?
Sobre la primera cuestión conjeturo: cuando uno se cansa; a la segunda, la validación intersubjetiva, la corregibilidad; a la tercera, más que método hay principios metódicos, esto es, cada *ir a las cosas mismas* exige su propia andadura, su camino y el método solo se puede exponer *ex post*.

a non lucendo": luz que no brilla, voz que no suena –en sí y por sí mismas–. Ellas cobran vida, viven, se ponen en movimiento cuando una y otra vez alguien –en primera persona– vuelve y desde su propio fluir temporal las pone en movimiento. Es la lucha incesante de la razón despierta que aspira a comprenderse a sí misma y a un mundo en verdad existente" (como lo señala Husserl en la *Conferencia de Viena*, de l935).

La *filosofía*: una *filiación* a… un saber, una institución o "escuela", un haz de prácticas y procedimientos –entre ellos: los métodos, el mercado y con este la sofística–. Lo deseado se presenta en materializaciones; entre tanto, lo ausente es el pensar mismo, en primera persona, por alguien que pone en acto el pensamiento, el filosofar: *eros*.

Si la *filosofía existe* y *existe* en acto, *in fieri*, puede ser que se encuentre, o no, en la escuela; puede ser que el *acto* de *recontextualización* la ponga en movimiento y la haga existir, y exista, acaso en quien la profesa, en la actividad del profesor, en el profeso al profesar. Y, sin embargo, también puede ser que exista, a pesar de su "mala enseñanza", de la burocratización, del desgano de profesores y estudiantes. En fin, puede ser, o no, que la filosofía viva en la academia; o, en cambio, que se tenga que poner en sus márgenes. Hay ejemplos para uno y otro caso: la Academia, el Liceo, la Universidad, la Escuela Superior ilustran "materializaciones" con algunos de sus "exponentes", de sus "ejemplares", de ese *eidos*; los Cínicos, el bibliotecario-historiador (Leibniz), el pulidor de lentes (Spinoza), el estudiante-impenitente-impertérrito (Cioran) ejemplifican "materialmente" ese otro *eidos*.

La *filosofía*, que solo es *filosofar*, a veces *vive* en la escuela, institucionalizada, recontextualizada. A veces solo puede "*sobrevivir*" fuera del círculo carcelario de la institución. Parece, pues, que la filosofía únicamente puede desplegarse en fuga, en las márgenes, en resistencia; ¿a qué? Al dogma que *informa*, que se comunica, que se transmite. El *profesor* pasa a ser *instructor* cuando cesa de *profesar* y se reduce a *instruir*. Pero, ¿cómo profesa,

auténticamente, el profeso? De esto es de lo que se trata. Se profesa ante el *asombro* –o la *perplejidad*, en fin, el *thaumazein*–, en y desde él. Pero, ¿qué *asombra*?

Asombrar: la sombra, la oscuridad, la falta de claridad viene, sobreviene, se toma el espejamiento de la claridad. Uno empieza a moverse sin saber dónde asentar el pie con seguridad. Es un moverse en las tinieblas, un tener –por fuerza– que tantear, hacer intentos, procurar acertar. Es el esclavo de la caverna descrita por Platón: la claridad que proyectaba la sombra ha perdido la luz, la sombra de la sombra –la oscuridad– se hace plena; la fuente de luz se apagó. Ahora el esclavo tampoco tiene la atadura. Libre se hace preso de la sombra, de la oscuridad. Comienza a tantear y busca la salida. ¿Hacia dónde marcha? Sus ojos se acostumbran primero a la luz de luna, luego enfrenta el plenilunio; al cabo vive la "evidencia", "la puesta ante los ojos", de lo que hay al refulgir del claroscuro del naciente y del poniente. Al fin se decide y expone sus ojos al sol, incluso, a la canícula: se encandila, deja de ver, revive la plenitud de la oscuridad en el esplendor de la luz. Descubre que la luz ciega. Y, sin embargo, quiere ver más. También así aprendió a auscultar los cielos. Ahora sabe que la luz, que todo lo deja ver, también es obstáculo para ponerlo todo ante los ojos. Quiere ver y ve, pero no lo puede ver todo. Siempre, más allá de lo visto, está lo invisto, lo invisible, la invisibilidad. A ésta la anticipa, puesto que no la puede ver.

Aquí es donde entra en juego el *deseo*. Este, filosóficamente, es paradójico: ausencia y presencia, lo dado y lo puesto, lo conquistado y lo anhelado, pasividad y actividad, el *pathos* y el *eidos*. La *y* una y otra vez designa el quiasmo, el enlace, la cópula. Lo que se sostiene en este estudio es que la *formación*, *in fieri*, *acontece* en el deseo, por el deseo: erotización de la vida, *eros*. Pero este: ¿se forma, forma? Como se ha señalado, también ¿deforma, se deforma?

Todavía no se ha puesto en discusión la relación y la diferencia entre *eros* y ágape. ¿Se puede reducir el uno al otro? Y,

sobre todo, en la *filosofía*, ¿cómo se entronca –¿se injerta?– con *philein*? Lo que se busca es comprender el *acontecimiento* que *funda* el filosofar, que permite la permanencia y el despliegue de cada quien, en primera persona, en él. La *philía* de la *filosofía* es una *filiación*, una *pertenencia*, una *tradición* (*traditum*, *tradere*: entregar y recibir un *proyecto arcano*). Aquí es donde tiene valor la idea del *eros* como *novela no escrita*: *eros* es tránsito (*y*: cópula, enlace, quiasmo) de *soma* a *eidos*, de *eidos* a *soma*; ahí es cuando se transmuta en *carne*.

En suma, el *eros* como *tránsito* es el que *forma* la *carne*, la *encarnación*. Aquí no solo se declara sufriente, declara que padece –por la condición patética de la existencia–, sino que *compadece*. La formación solo *acontece* cuando quienes concurren a la escena –sea de la lectura, de la escritura, del aula, de la biblioteca, de la conferencia, del seminario, del foro– actúan y activan el *pathos*, su *pathos*, y se disponen a comprenderlo, a hacerlo comprensible, a compartirlo en su comprensión: lo erotizan.

Tal vez dos indicaciones fundacionales son relevantes. Pitágoras, acaso el primero en usar la voz *filosofía*, indicó que se ejecuta el filosofar como un "ver qué hacen y por qué lo hacen". Platón relata cómo Sócrates, el filósofo que se mantuvo en la "cosa misma" de filosofar, actúa como tábano aguijoneando un caballo grande y lento: la *polis*; en este aguijonear radica el *eros*, en su saber de su no saber, presencia de la ausencia, erotiza; esto es lo que aprendió y admiró del relato de Diotima.

En síntesis, lo que se pone en cuestión en este estudio es la *noción* filosófica –así también sea psicológica o psicoanalítica– *deseo*. Nuestra cuestión se formula así:

- ¿Cómo entra en juego esta noción –que, más allá de todo título "intelectual" corresponde a una experiencia subjetiva de mundo– en los procesos de formación?
- Más todavía, ¿la formación es efecto del deseo?
- O, antes bien, la formación: ¿produce, evita, encauza, reenruta, aniquila el deseo?

Experiencias de esto hay de muchos tipos. A veces se puede evidenciar que la "enseñanza" trasluce o comunica el *deseo*; otras veces, al menos para mí, se constata que la *pasión* –que quizá todavía no es, en rigor, *deseo*– con que llegan los jóvenes a las aulas el primer día de clase para empezar su tránsito por la filosofía declina, desaparece, se torna abulia, cuando no antipatía ante ella: como si la institucionalización fuera, a su vez, un trayecto al desencanto: la *licentia docendi*.

La pregunta que motiva este estudio alude al *deseo* como novela no escrita porque, según mi entender, cuando aspiramos a saber no sabemos y cuando algo sabemos algún fragmento de nuestra ignorancia se ha despejado, descampado; con nuestra investigación alguna sabiduría se obtiene; y, sin embargo, los principales resultados nos encaminan infinitamente hacia nuevas preguntas. Quizá esto pueda llevar a comparar el filosofar y su enseñanza con Sísifo: una y otra vez se llega a la cima; la piedra vuelve a rodar; y se tiene que volver a recomenzar. Esto nunca termina. Por eso se evoca a Eros como hijo de Poros y Penía, por eso nace al amanecer y muere en la noche; por eso esplende de riqueza y tirita con el frío de la pobreza nocturnal.

Lo que quiero poner en evidencia es que *filosofar* es un *acontecimiento* que solo ocurre *aquí y ahora*, en la primera persona de quien filosofa. En cambio, la *filosofía*, ese saber de una disciplina que ha atravesado milenios –digamos: como texto, como discurso, como saber– es un registro, una huella, un testimonio del pensamiento pensado. Este saber no "cura", ni "salva". Solo tiene valor como indicio de lo que anticipaba, de la profecía que traía consigo, del anuncio de un ser que se proyectaba como sentido ideal de la experiencia humana de mundo. De esto es de lo que se trata: de que todo filosofar previo únicamente *anuncia* la posibilidad de un nuevo comienzo. También todos nuestros esfuerzos en la vía del pensamiento, que le dan vida al pensamiento, solo tienen este valor de huella que testimonia un sentido arcano de búsqueda del sentido de ser; en resumen, de eso a lo que aspiramos como verdad: puesta en verdad, decir en verdad, decir la verdad. Esto

mismo es la formación: presente activo que troca la pasividad del patetismo de la existencia en *sentido de ser*, en *proyecto de ser*, en *aspiración de ser*.

¿Qué forma, en filosofía, al filosofar? Sostengo que solo la *compasión*, el *principio de compasión*. No forma la sabiduría alcanzada por otros, como si se pudiera transmitir o instruir a otros en ella; tampoco forma un sentido de "escuela" ("doctrina", "método"). Antes bien, forma la *pasión* –el *pathos* de la existencia– transformada por el *deseo* que no se satisface con lo patético de la existencia y tiende a configurar un *sentido de ser*, un *proyecto de ser*, una *aspiración de ser* transmutada en *otro modo que ser*. Como en la indicación de Borges: "Nadie sabe qué ha venido a hacer a este mundo, a qué corresponden sus actos, sus sentimientos, sus ideas, ni cuál es su *nombre*, su imperecedero Nombre en el registro de la luz" (*El espejo de los enigmas*, 1996); pero estas *tinieblas de ser* que producen el *vértigo de ser*: la *sombra* que se espeja como *asombro*, que *acontece* en uno y otros, son el "principio o inicio" de la filosofía. Esa falta de claridad, o más bien esa oscuridad, la vive cada quien; y por eso se decide a filosofar, y filosofa; o, por el contrario, se queda al resguardo de un dogma, de algún dogma.

El amor a la sabiduría

Según una interpretación canónica, el *Banquete* de Platón llega a su clímax en la narración que hace Sócrates de su diálogo con Diotima (203b-204a). No obstante, antes y después, él, hace ver que "Eros es necesariamente amor a la sabiduría" (204b). Sin embargo, lo que se alcanza con esta es la felicidad (204e) mediante un ejercicio tenaz, tanto de la voluntad como del deseo (205a); es decir, no es solo una suerte de encuentro, sino que tiene que ser proseguido. La virtud es, esencialmente, deseo, posesión y búsqueda del bien (206a). Según, pues, las palabras de Platón:

> Entonces […] el amor es, en resumen, el deseo de poseer siempre el bien […].
>
> ¿De qué manera y en qué actividad se podría llamar amor al ardor y esfuerzos de los que lo persiguen? ¿Cuál es justamente esta acción especial? (206b).

Quizás en lo que se ha señalado se pudiera hallar para Platón lo invariante (el *eidos*) del amor. Pero, ¿cómo llegar a esta *verdad*? A diferencia de los otros discursos (los de Fedro, Pausanias, Erixímaco, Aristófanes, etc.), lo que se propone Sócrates no es hacer un discurso bello, sino hablar *en verdad* de lo que es *en verdad* el amor. Según la versión de Platón, Sócrates, en este diálogo, da un primer paso en esta investigación: "déjame preguntar todavía" (199b), dice. Esta interrogación tiene un objetivo: primero, a saber, establecer "cuál es la naturaleza del Eros" (199c). Al avanzar en esta investigación se halla que siempre amar es una experiencia que se despliega como *correlación*. Por eso interroga Sócrates, "¿es Eros amor *de algo* o amor de nada?" (199e, s.a.t.). Pero, además, cabe interrogar, "¿desea Eros aquello *de lo que* es amor o no? (200a, b) e, igualmente, "¿no es verdad que Eros es amor *de algo* y, luego, amor *de lo que* tiene realmente necesidad?" (200e, s.a.t.).

Tras tematizar mediante preguntas, Sócrates procede a "describir primero a Eros mismo, quién es y cuál es su naturaleza, y a exponer después sus obras" (202d, e). Es la descripción la que conduce a explicitar los resultados de la tematización. En este camino encuentra numerosas variantes, por ejemplo, que "Eros […] por carecer de cosas buenas y bellas desea precisamente eso mismo de que está falto" (202d). También indica que es "algo intermedio entre lo mortal y lo inmortal" (202d); para hallar, en un tercer momento, tras las variaciones, una invariante; a saber, su *dimensión eidética*: Eros es "Un gran demo […] todo lo demoniaco está entre la divinidad y lo mortal" (202d, e).

La investigación de la verdad, que en este caso recae sobre el *eros*, metódicamente, da esencialmente tres pasos: *tematización, variación* (o variaciones) y *descripción eidética*. El enlace entre estos pasos exige, en todos los casos, describir lo que se interpela, describir lo que varía, describir lo invariante. No basta con querer encontrar la *verdad*; es necesario, sistemáticamente, seguir un régimen procedimental que de rigor a la búsqueda de ella. A diferencia de los demás discursos del *Banquete*, que parten de sentimientos, o de emociones o de tradiciones, el proceder socrático se caracteriza por *ir a las cosas mismas*.

Filosofía, amor a la sabiduría, es la *virtud* que nunca termina de realizarse, que siempre persigue la *verdad*; que atiende dialógicamente las palabras sabias de los sabios –en este caso las palabras de Diotima, única mujer que, aunque ausente, se presenta a través de la reconstrucción de sus palabras por parte de Sócrates–, pero que siempre son examinadas en *primera persona,* para ponerse incesantemente en el *camino de la investigación de la verdad*.

¿Por qué el *Banquete* concluye con la intervención de Alcibíades?, ¿por qué la sabiduría aparece en boca de una mujer? Como se sabe, Alcibíades llega tarde, ebrio, altisonante. Para el filósofo que se mantiene en el *filosofar* solo tiene reclamos, denuncias y, acaso, celos; Alcibíades sabe que hay un saber, pero no sabe exactamente cuál es, aunque Sócrates lo ha declarado ante él y ante los demás. Alcibíades cree que hay algo que se puede poseer. Erra en ello. Busca la sabiduría, ama un algo sabido; no se abre a amar saber, a lo oscuro e incierto del amor. Lo que puede aprender de Sócrates: amar amar, amar saber, amar en el claroscuro de ser: se le escapa a Alcibíades. Él quiere la *filiación*, ser formado, entregarse como arcilla a un alfarero; bloque de mármol para el escultor; trozo de bronce para ser fundido por las manos de un artista experto. Renuncia a ser sí mismo, primera persona que opera el variar de las variaciones y anticipa la entrevisión de la infinitud de las explicitaciones de la esencia. Quiere la esencia, no esencia; añora la verdad, no el verdadear.

¿Cómo se dan las variaciones del *deseo*, cómo se *forma* y *despliega* el *deseo*? No se da del mismo modo en *Sócrates-potencia-de-la-razón-que-interroga*; o, en *Diotima-Khōra-tabernáculo-sintiente-que-desea-narra*[3]; o, en *Alcibíades-espera-reclamo-posesión-en-desasimiento*. Al banquete concurren las palabras de Diotima, en su ausencia, presentes por la evocación de Sócrates porque es el símbolo, la otra mitad, en que siempre se manifiesta Eros. Este es el *principio de formación*: tres versiones del *pathos*; y cada una puede desplegar una infinitud intencional: única posibilidad de rebasar el patetismo de la existencia, desde la *compasión*. Ninguno de los modos de vivir se puede exhibir como la verdad. Se trata, más bien, de una puesta en verdad, de *verdadear*: no por una versión, sino por la multiplicidad de perspectivas.

Eros: la novela

Entre 1940 y 1945 Emmanuel Levinas vivió en cautiverio. En ese entonces llevó cuadernos de apuntes –que hoy conocemos como *Cuadernos inéditos*–. En su escritura conmueve la simplicidad, prácticamente familiar, con la que alude a la vida en las barracas. En su escritura narra el tedio de los días –que se parecen a las del estipendio de una beca de estudios–, el sobrevuelo de los aviones, la ejecución de alguno de los compañeros de cautiverio por las balas asesinas de los oficiales, la voz de mando militar que aparenta ser y remplaza cualquiera otra moral, la cruel despedida de la madre y la esposa, el exilio de la cuñada y el compromiso de la hija, las limitaciones de espacio y el tragaluz en la prisión como único contacto con el mundo. Confinado al cautiverio no solo tiene la idea, sino que elabora el proyecto, al menos, de una novela; explícitamente se propone llamarla *Eros*.

También el cautiverio es símbolo, otra mitad, anuncio, profecía. Lo que indica el cautiverio es la posesión del cuerpo, la

3 "Lo femenino es el otro antes del otro: otra persona. Una nueva vía hacia la percepción del otro. El otro = otro. Alteridad pura" (p. 43; C2, pp. 37-38).

atadura a la pasividad[4]. Y, sin embargo, ahí, en la "reducción", se abre la esfera de la trascendencia de lo infinito, de lo otro, del sentido, de la razón, de la profecía. Lo que se anuncia es *otro modo que ser*, lo plus ultra, *más allá de la esencia*, de la sinrazón, del sinsentido, en fin, de la oscuridad.

Esta elaboración que nunca llegó a realizarse como obra literaria, tardó nueve años –entre los cuales están los de cautiverio–. Estos son una cifra cualquiera. Es la misma cifra que tardó Odiseo para retornar a Ítaca. Esta cifra se puede comparar con muchas otras. Pero en su estructura permite el vaivén de las preguntas: ¿equivale el ser a la oscuridad, a la noche, a lo oscuro, a la sinrazón, al sinsentido, en fin, a la desesperación? Aquí, como en ningún otro lugar, la pregunta por la equivalencia muerte = nada, muerte = eternidad o muerte = resurrección, infinitud, eternidad, ponen al autor frente al existir de la existencia.

De lo que se trata es de reconocer, en esto fáctico de aquí y de ahora, el horizonte, la posibilidad, lo infinito; el sentido, la razón, el arte; la filosofía. *Eros* –novela o experiencia encarnada– novela solo esbozada, revela el yo que arranca a la corporalidad de la carne la idealidad del sentido. Nunca se filosofa más que en el acto pleno y vivo de explicitar la carnalidad sufriente del padeciente (paciente); su *pathos*, transmutado o hechizado como cantidad por la negación de la negación del ser, de la oscuridad, del sinsentido. Ese *pathos* nace en la carne y proyecta una infinitud intencional de sentido. Desde luego, el deseo se quiere colmar; y en parte ese colmar se cumple; y en parte queda al descampado solo como anuncio, anticipación, espera.

El sufrimiento, entonces en los otros y de los otros, se expresa en mí y conmigo. El *eros* de la filosofía solo acontece en el

4 No se trata del uso cotidiano del término con el cual se designa algo así como la *inacción*, sino más bien de su acepción estrictamente fenomenológica: la esfera de la experiencia subjetiva-involuntaria. Que en esta yazga la encarnación de valores activamente asentados es una de las complejidades con que se encuentra el análisis de la pasividad. Este tema es amplio y aquí solo se indica lo necesario para el propósito de esta investigación.

sufrimiento que funda o puede fundar la compasión; no se vence. Antes bien, clama hacia lo alto, hacia lo infinito. La filosofía forma el *eros* a partir del *pathos*; la posibilidad que rebasa el patetismo del sufrimiento; la pasión que se torna compasión para hacer vivible el horizonte de futuro, de espera, de cumplimiento: no por el carácter utópico de un más allá, sino por la validez intrínseca y universal de un horizonte de ser más allá de esta estancia en el ser, en la oscuridad, en el abismo. La razón, la filosofía, salva. La salvación no es para mí o para ti, aquí y ahora, sino un sentido universal de posibilidad, colectividad de la paz, vida futura que se presenta en el presente. La salvación viene del anuncio, de la profecía.

Excurso

Pagamos la sensibilidad con dolor de cuerpo,
compañero que se desgasta, se aminora, se esfuma,
tabula caprichosa en perenne escritura
Pagamos la sociabilidad con dolor de prójimo,
intruso que si no salta la cerca y nos invade,
se rezaga de nuestra insomne ansiedad.
Pagamos la individualidad con dolor de ser,
misterio mayor que apenas vislumbramos en el cristal
y que la palabra casquivana no acaba de nombrar.
El dolor, mensaje que emerge a nuestra costa,
enciende una alarma, conjura en vano el estrago.
No sabe que nos da noticia de la existencia.

GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO, El dolor

Así se lo pregunté al autor: ¿Qué es un poema? De antiguo Gorgias de Leontino había indicado: "Yo considero y defino toda poesía como palabra con metro". Pero la modernidad mostró tantas variedades de la poesía que también ella, como muchas otras

expresiones, perdió el *canon*. ¿Qué valor y qué sentido tiene "evaluar" si esta composición entra en el "género", si lo redefine? Pero, más allá de ello: ¿por qué introduce el sufijo "dad" para vivencias tales como sentir, estar con los otros, ser uno uno mismo: sensibilidad, sociabilidad, individualidad?

Vamos paso por paso: "Pagamos la sensibilidad con dolor de cuerpo". Desde luego, el que siente es el cuerpo; él padece el dolor. Solo en él se atesta. En suma, el cuerpo es "compañero que se desgasta, se aminora, se esfuma": se orienta y se proyecta a su aniquilación, al olvido, a lo irremisible de su hundimiento. Además, el poema dice: "tabula caprichosa en perenne escritura"; ¿qué señala?, ¿tábula, tabula? En todo caso, alude a *tabulãris* tanto como a *tabulãre*: la tabla y entablado entramado. La *tabula rasa* indica la *página en blanco* sobre la cual se inscribe, se sientan caracteres. Esa página en blanco es el cuerpo: al tallarla se oficia con o mediante el dolor. El cuerpo como página contiene los caracteres que se han ido registrando al existir, en la existencia. Volvamos al poema: este deja la posibilidad de que "tabula" sea también el acto –tabular– de expresar tanto valores como magnitudes u otros datos, por medio de tablas, en código. Tabular viene a ser tanto como calcular, como en la tabla de logaritmos. ¿Cuál es el sujeto de la proposición: el dolor, el cuerpo? Y, sea cual sea, ¿es soporte material de la escritura u operación objetivada del cálculo? Si se alude al cuerpo como "lugar" de la escritura, soporte físico de esta, entonces es ámbito de la "inscripción: la imprenta y la circuncisión" (Derrida, p. 16), algo así como el *bloc mágico* (*Wunderblock*): vuelve y se borra, pero quedan los trazos sobre el encerado (p. 21). Es el cuerpo el que sufre la "*presión* de la *impresión*" (p. 26). Preguntemos: ¿es el dolor el que tabula, crea la cifra o el resultado de las operaciones de esta? El poema va de un extremo a otro: del dolor patético de la existencia de la impresión al *despejamiento* que crea la palabra en la abstracción: *sensibilidad*, abandono del patetismo de la sensación.

Segundo paso: la *sociabilidad*. Otro sufijo. "Pagamos la sociabilidad con dolor de prójimo": ¿nos viene el dolor de él; o, le

entregamos el nuestro como una carga? Es el otro el que viene y se impone, sociable insociabilidad. Sí, el otro [los otros] es [son] un fastidio; pero es imposible vivir sin él [ellos]: "intruso que si no salta la cerca y nos invade". En todo caso, cada quien como *zoon pathetikon*, "se rezaga de nuestra insomne ansiedad": quedamos solos en nuestra marcha. El otro lleva su propio ritmo, su acento. "Mi tristeza es mía y nada más": nadie puede entrar a ese "lugar que a nadie le permití jamás". Clausurado sobre sí mismo, cada uno se halla "rechiflado en [su] tristeza", en su "pobre vida paria". De nuevo, paso del patetismo de la existencia al *descampado* de la abstracción: *sociabilidad*, abandono del socio concreto, de aquél con el cual se tienen tratos afectivos, efectivos, efectuales.

Tercer paso: la *individualidad*, ese querer ser uno mismo, ese tener que ser uno mismo, ese indefectible ser uno mismo. Efecto de la individuación, quiérase o no. Y, sin embargo, como la aguamadre o el nopal, cada quien pulsa por ser, aspira a ser, proyecta ser. ¿Cómo se torna: "algo", "espectáculo", que recibe "actos teóricos" que quieren comprender, comprender-me? Si en general se puede afirmar que la vida es una pasión inútil, cuánto más puede decirse de la empresa de asistir, atestar y asentar la existencia propia. Solo que, quiérase o no, se deja rastro y, si lo quiere, se pone el rostro, se enrostra, el querer ser, el tener que querer ser, el poder tener que ser. La abstracción *individualidad* ha sido efectuada por el individuo psíquico que, tras individuarse, queda de nuevo en la exposición de su nueva estancia en la latencia de la preindividuación. Esta se realiza con otros, en medio de ellos, *entre nos*. De nuevo, de la individuación anónima se *despliega*, con y por el dolor: la abstracción.

¿Qué queda de todo este dolor? El "mensaje que emerge a nuestra costa", un rebasamiento de la condición patética, sufriente, de la existencia que tiende a infinitudes intencionales de sentido. Pero, el dolor tan solo "enciende una alarma, conjura en vano el estrago": quiere boicotear la inminencia del fin, proyecta la trayectoria ideal del sinsentido. Y lo quiere *superar* (*Aufhebung*), pero el estrago al fin se lo lleva todo: todo lo físico y todo lo moral recibe

daño. El dolor tiene una función muy modesta: "No sabe que nos da noticia de la existencia"; el dolor, en su simplicidad, abre una infinitud intencional que ni salva, ni derrota; deja indicado que todavía hay posibilidad y actúa.

El deseo, *eros*, se instala más allá de la *presencia* del dolor de la existencia patética y antes de la abstracción que se conquista eidéticamente por la reflexión en su *ausencia*. Ahí –como segundo paso– se abre la comprensión a partir del *principio de compasión*.

La filosofía busca la muerte de la filosofía

Lyotard concuerda con Hegel y con Marx en que la filosofía busca llegar a su realización. A su propio pensamiento Hegel lo consideró como la coronación del pensamiento racional. Advirtió que el *espíritu absoluto* se expresa como Estado, en Napoleón a caballo; y, como filosofía, en su obra cimera *La fenomenología del espíritu*. Es consabido que Marx validó la filosofía justamente en su superación. No se trata solo de la tesis undécima sobre Feuerbach, también es preciso volver la atención sobre la gravedad de la sentencia: "La verdad del conocimiento se prueba en la experiencia".

Lyotard acude por fuente indirecta, Jacques Leclaire, al "doctor Jacques Lacan" (p. 85); sobre todo para destacar que "'cualquier relación a la presencia tiene lugar sobre un fondo de ausencia'. […] el deseo, que por esencia contiene esta oposición, es nuestro Maestro" (p. 86). Recaba Lyotard, en Lacan, la centralidad del *eros*; este, incluso, debe remplazar la voz *philein.* Lo aprendió Occidente por la narración de Diotima, testimoniada por Sócrates y transcrita por Platón. Eros renace y muere; renace a la luz y muere en las tinieblas y en la oscuridad de la noche. Eros enlaza claridad y oscuridad, vida y muerte, razón y sin razón, ser y nada. Él solo puede vivir de esa dialéctica. No es ni lo uno ni lo otro, solo –nada más, nada menos– enlace, quiasmo, auténtica cópula.

Quizá Lyotard tuvo buenas razones para no enfrentar de manera directa los planteamientos del "Doctor Lacan". Mencionemos

provisionalmente la existencia del seminario sobre el *Banquete*. No es Diotima, no es Sócrates –sin desconocerlos, como a las demás figuras de la escena– a quien dirige su atención. Renueva Lacan la imagen minimizada de Alcibíades. No se trata solo de un ebrio, que también lo es, sino de la encarnación de *eros*, vívidamente reencarnado y reincorporado como *pathos*. No es que solo de lo patético se alce la reflexión trascendental hacia el *eidos*, razón pura, norma trascendental de la razón; antes bien, es que el *eidos*, puro, entrevisto o anticipado es fuente del deseo, fuente inagotable que mueve la carne y se encarna patéticamente incluso en y como sufrimiento: "yo siempre estoy triste cuando estoy feliz" (indicó George Trakl, pero bien pudo ser sentimiento o frase de León Bloy).

Alcibíades ama el presunto saber de Sócrates. Pero Sócrates, como una y otra vez lo indicó, solo sabe que nada sabe, es decir, solo sabe estar a la intemperie, en la nocturnidad silente de la oscuridad del deseo, a la espera de la luz, del renacer, de la razón. Quizá lo posible y lo imposible de la relación de Alcibíades con Platón radica en el no poder estar a la intemperie y el solo poder vivir la temperancia de la intemperie, respectivamente.

Quizá lo que Alcibíades ama no es a Sócrates, sino aquello que eróticamente enlaza la oscuridad con la luz: la filosofía. El claro de la oscuridad solo se vive en acto; filosofar, en rigor, es acontecimiento y solo acontece aquí y ahora.

Lo filosofado, la filosofía: tiempo pasado, saber, es nada, la nada. Los resultados solo registran el testimonio de la experiencia viva del pensar; y si anuncia es porque en presente, como símbolo, la otra mitad: quien vuelve a pensar los pensamientos pensados, despliega el circuito de pensar de nuevo, en acto.

La filosofía busca la muerte de la filosofía porque en el esplendor de la luz da sentido al ser, a la oscuridad de ser. Pero siempre termina en sombras, tiniebla y oscuridad de lo invisto, de lo por venir. De un pensamiento que no está, que se escapa, que brilla en la fuerza de su ausencia. Símbolo imposible de la posibilidad.

El cuerpo, el sueño, la pasividad

Por el sueño y la muerte,
esos dos tesoros ocultos
BORGES, *El otro poema de los dones*

Para el análisis del *eros*. Los sentimientos indirectos: sufrir con el sufrimiento del otro, alegrarse con sus alegrías. Reflexión *sui generis*. Y carácter infinito de esta reflexión.
LEVINAS, *Escritos inéditos*

Lo nocturno, la noche, lo oscuro: el cuerpo sabe que está aquí y ahora; lo sabe sin saberlo. El cuerpo es conciencia pasiva que acompaña toda otra posibilidad de conocer, de comprender, de saber. Y, sin embargo, en su saber ignora cuánto sabe y cuánto vive. No obstante, solo esta experiencia corporal de mundo –la conciencia en pasividad– es el reservorio para llegar activamente a comprender: el sí mismo, los otros, lo otro. Y si desgasta su energía –ora como labor, ora como esfuerzo, ora como trabajo–, entonces, sin remedio, sobreviene la fatiga, el cansancio, el sueño[5]: muerte activa en la pasividad de lo nocturno, un yo sin yo, sin reflexividad; en suma, solo experiencia psíquica; ánima animada que solo en el recuerdo se espiritualiza o puede llegar a ser espiritualizada. "'El hombre en la noche enciende para sí una luz cuando', al morir, 'se han apagado sus ojos; viviendo toca al muerto', al dormir, cuando se han apagado sus ojos; 'despierto toca al que duerme' (Heráclito; 22 B 26, trad. C. Eggers Lan – V. E. Juliá)[6].

5 Tres indicaciones de Levinas vienen al caso:
1.ª "'La esencia de los sueños' —Un ensueño que se vive como algo extraño, profundo, cargado de intenso sentimiento que disminuya el despertar. Nos queda un símbolo estúpido, cuyo sentido ya no vemos. Lo que se ha evaporado es la esencia del sueño. Los atributos no eran por sí mismo nada" (p. 43, C2, p. 39).
2.ª "Sueño: existencia sin presente" (p. 53; C3, p. 4).
3.ª "El sueño: ejercicio desinteresado" (p. 55; C3, p. 9).

6 "El hombre enciende una luz para sí mismo en la noche, cuando cierra los ojos muriendo (a esta vida), pero mientras está vivo, al dormir, con sus ojos cerrados parece un muerto, y estando despierto parece un dormido" es una de las más antiguas traducciones al castellano de este mismo fragmento.

Aparentemente solo podemos vivir en la pasividad, pero ella soporta toda actividad. La pasividad es fuente inagotable de múltiples posibilidades de racionalización, de elevamiento del espíritu a las normas trascendentales de la razón, a la estructura eidética, a la luz. Pasividad-cuerpo-sueño soportan la experiencia psíquica de mundo: cada quien como sujeto empírico realiza la experiencia de ser y no sabe de su ser al ser; pero, por la experiencia de ser, es posible llevar a cabo la potencia del pensar, la puesta a la luz de la existencia, el verdadear de la verdad de la existencia. Este trípode (pasividad-cuerpo-sueño), siente, padece, sufre; y puede, o no, mantenerse en la condición patética de la existencia. Desarticular el *pathos* es la función misma del *eros*; el yo sabe del sufrimiento corporal porque evalúa: el sentir, lo sentido, el sentimiento. Y lo evalúa desde un horizonte de sentido. El *eros* propicia el tránsito *del* padecer el ser *a* la posibilidad de sentido. Los otros también sufren y se percatan, o no, de ello. Hay formas evidentes –o puestas ante los ojos– del sufrimiento: la labor, el esfuerzo, el trabajo. Hay formas visibles-invisibles del sufrimiento: el rapto, el cautiverio, el abandono, la desaparición forzada. Hay estructuras invisibles del sufrimiento, y no obstante, captables entropáticamente: la tristeza, el desengaño, la abulia, la decepción, la pérdida. Todos estos son ejemplos someros de la estructura evidente-visible-invisible del sufrimiento; ellos solo apuntan, como símbolo, idealmente, al sentido infinito del sufrimiento en, por, o sobre la existencia.

Aquí de lo que se trata es de ver cómo el *eros* no solo forma una estructura ideal de sentido, con base en el sufrimiento; sino que crea una comunidad que no solo padece en todos y cada uno

---

"El hombre durante la noche /la buena consejera/ enciende una luz para sí mismo, estando muerto, con la mirada apagada; pero viviente, al dormir, enciende /=se hace/ un muerto, /con la mirada apagada/; despierto, enciende /=se hace/ un durmiente" traduce Constatino Láscaris.

"El hombre enciende a sí mismo una luz en la noche, cuando al morir apaga su vista; viviendo, en cambio, toma en contacto con el muerto al dormir, apagando su vista; apagando tiene contacto con el durmiente" traduce R. Mondolfo, quien antepuso a su traducción de este fragmento: "texto y significado muy discutidos" (cf. *Mondolfo*, 1986, p. 34).

de los miembros, que compadece como estructura de la posibilidad de ser con los otros, en medio de los otros, para con los otros.

El amor: el ego trascendental y su regreso a la carne

> Por el amor que nos deja ver a los otros como los ve la divinidad.
> Borges, El otro poema de los dones
> […] el amor no es una elección dentro de una multiplicidad. La precede.
> LEVINAS, Escritos inéditos.

Solo se ama (¿*eros*, ágape?, ¿*philein*, deseo?)[7] cuando se capta el sentido tendencial, trascendental del otro, de lo otro. Que a esto se lo llame cuidado del ser, salvación o puesta a seguro, no suprime el hecho de que el amor, en cualquier caso, es acontecimiento profético, anuncio, demanda desde lo más alto. El amor crea el horizonte de posibilidad como imposibilidad de lo actual; y, sin embargo, obra como reclamo posible de lo imposible. De ahí deriva la infinitud del amor, el *amar amar*. Se ama al otro en cuerpo y alma, en lo que es, en su sentido de ser, por su proyecto de ser. Y se ama lo otro como condición de posibilidad de ser, de todo ser, que desde la oscuridad de ser abre la claridad de una perspectiva o de una esperanza de ser. En esto radica el anuncio, la profecía, el llamado.

La formación exige la vuelta sobre el sufrimiento para transmutarlo eróticamente en horizonte de ser: un tragaluz en la oscuridad que propicia el renacimiento para volver a hundirse desde la claridad en la oscuridad de ser: pasividad, cuerpo, sueño. El *eros* saca lo oscuro en dirección de la luz, pero, igualmente, retorna a la carne. En ella hace comprensible la aspiración infinita que constituye al deseo mismo. Es la carne que realiza en la oscuridad de su hacer la claridad de su deseo de ser: las aspiraciones, los

7 Aquí no se tematizan estas relaciones y diferencias. Sobre estas, cf. Vargas Guillén, 2014, pp. 85-88, 145, 189, 199, 307, 323, 326-328.

valores, los ideales; la carne se erotiza por ellos y los pone en movimiento en la relación con los otros; ella es al mismo tiempo la pasividad del cuerpo que se activa vivamente realizándolos.

El deseo no viene de fuera y, sin embargo, en su inmanencia tiene que ser reformado, conformado, reconfigurado. En este movimiento, desde luego, se parte de la apatía y aun de la antipatía hacia al *eros*, a la infinitud del deseo; se puede eludir el sufrimiento, callarlo, ignorarlo; y, sin embargo, el *principio de compasión* es la carne, del otro o la mía, la que transmuta el sufrimiento en potencia de ser, en forma de ser, en trayectoria ideal de ser. Es la carne de uno y otros la que despliega el tránsito del sufrimiento de, por y en la existencia en dirección de lo que aspira cada quien en su relación con los otros: la paz, la libertad, el amor. Esto acontece *mitsein* y es, en síntesis, *formación*.

Colofón

¿Se forma el deseo?, ¿se padece el deseo?, ¿es el deseo el que forma? Sócrates muestra una manera de enfrentarlo. Ésta ha sido una y otra vez valorada como una vía válida, escible, casi una vía santa (¿una vida santa, plena beatitud?), para que cada quien llegue al máximo de exposición de sus potencias anímicas. Quizá esa "materia prima" que es el deseo no puede dejar de ser "tocada" por otros "estilos" alternos o diferentes al de Sócrates: los sofistas, los padres de la Iglesia, Meister Eckhart, Vives, Comenio, los modernos, etc., ofrecen otras vías.

El deseo se puede motivar, encauzar u orientar, hasta ser apropiado por cada uno de los intervinientes en la escena y en el proceso de formación. Estudiantes y maestros pueden exhibir y ejecutar su manera de hacerle frente. *Sócrates-formador* –más que *Sócrates-filósofo*– ofrece un "mandato": ¡Conócete a ti mismo! Este imperativo pudiera leerse: ¡Ausculta tu deseo, libéralo y doméñalo! En el primer sentido, "no serás tú mismo si lo que deseas no es la propiedad más auténticamente tuya"; en el segundo sentido, "vive tu deseo, sírvele, pero no seas su esclavo". Todo esto, como en sentido estoico, es la dialéctica

temperancia-intemperancia-temperancia; o, como en la música barroca, es preciso dar con el "clave bien temperado": clavecín puesto en el tono esperado. ¿Quién espera ese tono? ¿De dónde viene el mandato, la exigencia, la demanda[8]?

Se forma el deseo: esa suerte de impulso (*Trieb, Impuls, Instinkt*) o tendencia patética en que se da el existir, en la existencia, se pone en tránsito de la oscuridad a la luz, y viceversa. Y nadie distinto a cada quien puede ponerlo en ese clarear, en ese verdadear. El deseo se forma, no está formado, no está dado, no está ganado. Ponerlo en evidencia, traerlo –sin lograrlo del todo– a claridad, es lo que lo forma, lo que lo forma.

El deseo se padece: por su "lado oscuro" aguarda, acecha, asalta. Sobreviene. No tiene que ser invitado. Si se dijera: "deseo el deseo" en parte se asumiría que no se tiene, que no está. Pero no pasa que pueda "conducir" mis deseos, mi deseo. En cambio, puedo "*conducir-me*" ante él. La condición patética de la existencia viene, sobreviene. Ese paso de *pathos* a *eros* es momento fundante o experiencia original, originante, originadora. Si se quiere, es *destino*, pero no es *fatalidad*: se puede elegir, asumir. Es motivación, no determinación.

El deseo forma: puesto ante sí, se asume o se elude. Si se asume, cobra una suerte de autonomía con respecto a sí mismo. Entonces es *Maestro*. Ni consiente, ni deniega. Solo indica: trazas pasadas, caminos por venir. Paradójicamente, soy yo quien desea lo que desea y por desear me limito en la ejecución de mi estructura desiderativa. Aquí aparece la voluntad[9]: el cuerpo, la carne; el tiempo; las aspiraciones, los ideales, los valores, los proyectos. El deseo forma la voluntad y la voluntad forma el deseo.

---

8 Dos indicaciones de Heráclito (fragmentos DK 45 y 101) se deben mantener a la vista: 1. "Los límites del alma no los hallarás andando, cualquiera sea el camino que recorras; tan profundo es su fundamento"; 2. "Me investigué a mí mismo". No es un mandato de fuera. Tampoco es un mero impulso (pulsión, capricho, motivo, etc.). Es la medianía entre *pasividad* y *actividad*, *soma* y *eidos*, *oscuridad* y *claridad*.

9. Aquí solo se ha mencionado. Esto exige otras investigaciones.

Referencias

Borges, J. L. (1996). *Obras completas*. Barcelona: Emecé.

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo*. Madrid: Trotta.

Derrida, J. (1998). *La universidad sin condiciones*. Madrid: Trotta.

Herrera R., D. (1998). Aproximación a Husserl. En *América Latina y la fenomenología*. México: Universidad Pontificia de México.

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.

Levinas, E. (2013). *Escritos inéditos I. Cuadernos del cautiverio. Escritos sobre el cautiverio. Notas filosóficas*. Madrid: Trotta.

Los filósofos presocráticos I. (1986). Madrid: Gredos.

Lyotard, J. F. (1989). *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Barcelona: Paidós.

Mondolfo, R. (1986). *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. (trad. O. Caletti) México: Siglo XXI.

Platón. (1986). *Diálogos* III. *Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.

Vargas G., G. (2014). *Individuación y anarquía*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Vargas G., G. (2016). *El deseo y la formación*. Bogotá: Aula de Humanidades–Colección Enseñar Filosofía.

El Menón de Platón y los efectos de formación

Guillermo Bustamante Zamudio

El tema del diálogo *Menón* de Platón es la virtud. Pero, no es menos importante —aunque no sea tan explícito— el procedimiento mismo mediante el se lleva a cabo la conversación, el cual tiene que ver con el proceso formativo. Por eso, buscando en la filosofía para entender dicho proceso, escogí este diálogo entre los múltiples del autor. Ahora bien, si, en alguna medida, todos los diálogos platónicos focalizan la formación, entonces el *Menón* no estaría mal escogido con el propósito de entenderla y, de esta manera, la justificación de la elección quedaría en el terreno que le es propio: lo elegí porque quiero.

Acá presento una parte del trabajo que vengo haciendo con el texto, inscrito en una investigación sobre la actualidad de la filosofía de la educación. Gracias a esta investigación, de un lado, he hecho cursos sobre el tema en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, así como cátedras en la Maestría en Educación y en el Doctorado en Educación; y, de otro lado, un par de publicaciones[1].

1 "Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?". En: *Revista Magis*. Vol. 5, n.º 10. Bogotá: Universidad Javeriana, julio-diciembre de 2012. Y "En pos de una filosofía de la educación: el caso de un texto de Nietzsche". En: *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación*. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

Menón, psicometría y lógica

El texto comienza de la siguiente manera:

> Menón: Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que solo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo? (*Menón,* 70a).

¿Qué dice este comienzo del diálogo? Supongo que nunca terminaremos de saberlo. Se dice que los textos son inagotables. Ahora bien, una obra no es inagotable porque, a partir de cualquier interés, nos podamos lucrar de ella sin usar sus registros verbales (tipo de lectura muy frecuente); en ese caso, ya no estamos en la obra. Más bien, una obra es inagotable porque las perspectivas consistentes capaces de referirse a sus registros verbales, forman un conjunto abierto, más allá de que tales registros sean finitos; y, de otro lado, la obra puede ser inagotable cuando —como en el caso de los diálogos platónicos— indaga con profundidad en la condición humana. Tal vez esta última característica haya llevado a hacer hipérboles: para Whitehead, toda la filosofía no es más que un conjunto de notas a pie de página de la obra de Platón; y para Lacan, Sócrates transfirió hasta nuestros días el deseo de saber.

Pero, entonces, ¿qué dice este fragmento del diálogo? Las maneras de responder, con seguridad, estarán marcadas por perspectivas que intentamos dominar, pero también por el desfallecimiento de ese intento y por asuntos que nosotros mismos ignoramos (así como los peces ignoran el agua), pero de los cuales somos portadores. Hablo de lo que Bacon (1620) llamó ídola; de lo que Heidegger (1967) llamó *precomprensión del ser*; de lo que Bachelard (1979) llamó *obstáculo epistemológico*; de lo que Kuhn (2004) llamó *paradigma*; de lo que Foucault (1966) llamó *episteme*, etc. De ahí que una investigación seria sobre los textos sea, de alguna manera, una indagación sobre nosotros mismos, en la medida en que puede develar algo de nuestra manera de

percibir y algo de nuestra capacidad para sostener una causa. Así, investigar solo es posible bajo restricciones, no bajo una libertad indeterminada; la "investigación" que aparentemente se hace sin más restricciones que la resistencia de la información a ser encontrada o a ser procesada, es la que más restricciones tiene, pues cae del lado de la opinión, de la "intuición", de los buenos propósitos, de la puesta del saber al servicio de intereses no cognitivos, de lo políticamente correcto. No en vano, sin envidiarle nada al campo de los dentífricos, hay quien anuncia —para consumo escolar— la "investigación total"[2]. Por supuesto que, quien pretende investigar más allá de las restricciones sociales, cognitivas y epistemológicas, no se da cuenta de que ellas existen y le marcan el paso. Con todo, estas matrices, de un lado, tienen una dimensión de época que cambia; pero, de otro lado, tienen una dimensión trans-histórica que nos hace seguir leyendo ciertos textos. Esto es central para la investigación documental, pues no todo producto de época es idéntico, pero tampoco hay ciencia de lo singular, como ya advertía Aristóteles.

Entonces, bajo las restricciones existentes, digamos que la entrada al diálogo es la primera evaluación educativa en la historia con el tono de lo que hoy conocemos como "pruebas estandarizadas", test elaborados por expertos para la evaluación masiva. Claro que hoy también puede ser una típica evaluación de aula, como efecto de las sucesivas aplicaciones de este tipo de exámenes, como las pruebas Saber. Esto es fácil de reconocer si tomamos la intervención con la que Menón abre el diálogo y la transcribimos de la siguiente manera:

La virtud

a. Se enseña.
b. Se alcanza con la práctica.
c. Se da en los hombres naturalmente.
d. Ninguna de las anteriores (se da de algún otro modo).

2 Nombre de un libro de Hugo Cerda, publicado por la editorial Magisterio.

Como vemos, las opciones son excluyentes, tal como intentan hacer las pruebas psicométricas, pues, de lo contrario, podría haber varias respuestas parcialmente ciertas. Si realmente las opciones son o no excluyentes, es otra cosa. Ahora bien, con la cuarta opción no sabemos si Menón realmente tenía en mente otras formas posibles de llegar a la virtud o si solo estaba siendo cortés con Sócrates, al darle a entender que podría introducir otras posibilidades, cuando en realidad lo propuesto agota las opciones lógicas.

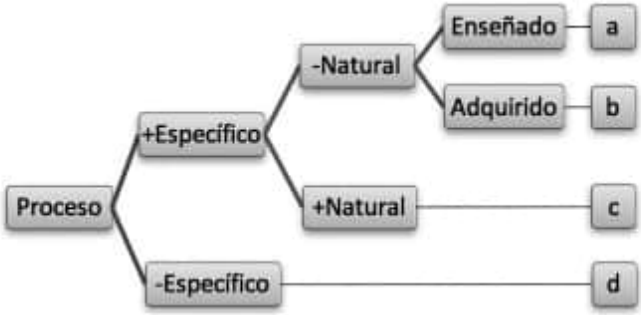


Gráfico. Para leer el Menón (Elaboración del autor).

Ahora bien, se presentan así mediante una negación que va excluyendo siempre la opción anterior: es W o no es W, sino que es X; o no es ni W ni X, sino que es Y; o es distinta de W, X y Y. En la pregunta de Menón, la negación se expresa mediante adversativas: "no", "ni-ni", "sino" y "otro modo". De esta forma, estaría diciéndole a Sócrates: si crees que la virtud es congénita, excluyes la posibilidad de que pueda ser enseñada o de que pueda aprenderse con la práctica, y así con las otras opciones.

Entonces, si aceptamos la premisa de que se trata de enunciados excluyentes[3], necesariamente, si determinado aspecto de

3 No consideré la cuarta opción, pues es inespecífica (no en vano, las pruebas psicométricas actuales no hacen preguntas de este tipo), aunque igual podría introducirse como letra del álgebra en un juego donde excluye a otras y es excluida por otras.

la formación tiene que ser enseñado: I) ni se puede alcanzar con la práctica, II) ni se da naturalmente. En segundo lugar, si determinado aspecto de la formación se alcanza con la práctica, entonces: I) ni se puede enseñar, II) ni se puede dar naturalmente. Y, en tercer lugar, si determinado aspecto de la formación se da en los hombres naturalmente, entonces: I) ni se puede enseñar, II) ni se puede alcanzar con la práctica.

Que las oposiciones que estamos considerando se aparezcan como excluyentes, nos habla de que, al tratar de conocer algo, nos orientamos por una lógica que implica hacer exclusiones (no necesariamente esas, pero sí hacer exclusiones). Por eso, se puede examinar el diálogo sin enfatizar el tema (la virtud), sino en la estructura lógica que permite argumentar, pues una cosa es preguntarse qué es la virtud, y otra preguntarse si ella es enseñable, si se puede aprender... Asunto que tiene toda su actualidad, cuando hemos pasado a considerar los asuntos "de valores" como susceptibles de ser enseñados en la escuela, incluso en detrimento de los saberes disciplinares. Está puesto "virtud", pero hasta cierto punto, podríamos tener "multiplicación", "fotosíntesis"… cualquier tema escolar típico, pues las opciones que propone Menón se montan sobre una estructura lógica que trasciende el objeto por él escogido.

Una digresión... Hace un par de años se introdujo en el ámbito educativo colombiano un par de necedades (y tal vez por eso pasaron a la norma): la "educabilidad" y la "enseñabilidad". La primera hace referencia a que los niños son educables (Perogrullo está de plácemes... es el mismo asunto de introducir la idea de "competencia" a la educación, cuando —para poner un ejemplo— la competencia lingüística planteada por Chomsky solo serviría, en educación, para constatar que los niños hablan); y la segunda, la "enseñabilidad", se aplica —¿tal vez sin saber?— al hecho de que los temas escolares pueden ofrecer distintos grados de resistencia para su comprensión; el problema es que no aciertan a ubicar dónde recae la resistencia y, en consecuencia, responden con "didácticas".

Uno de los artífices (sino *el* artífice) de estas perogrulladas dictó una conferencia en la UPN. Se lo invitaba a dar cuenta de sus excelsas creaciones; durante la sesión de preguntas alguien le insinuó que, así como había acuñado "enseñabilidad", podríamos hablar de "aprendibilidad". Y el profesor contestó —haciendo gala de ser un hombre de época— que él solo había planteado la primera, por lo que nada tenía que ver con la segunda. Se trata de un educador —hoy retirado— que enseña, mediante el ejemplo, que no hay implicaciones lógicas o, al menos, que es legítimo evadirse de las implicaciones de nuestros propios enunciados. Su adscripción a la época, entonces, tiene que ver con el hecho de que, a medida que pasa el tiempo, somos menos responsables, gracias a un discurso que —sin ser científico— cada vez toma más de la ciencia para enseñar que podemos ir delinquiendo por ahí, pues la responsabilidad recae es sobre la causa, la cual sería genética, circunstancial, social, estocástica, etc. El sujeto se va volviendo cada vez más inimputable. …*Fin de la digresión.*

Ahora bien, ¿de qué depende que un asunto de nuestro interés (virtud, multiplicación, fotosíntesis...) tenga que ser decidido entre las opciones que, a la usanza del siglo XXI, Menón le plantea a Sócrates trescientos ochenta y tantos años antes del cero de la contabilidad occidental? Es claro que no se trata de la intención involucrada al tratar de hacerlo efectivo, pues puedo, por ejemplo, intentar enseñar algo que, no obstante, "se alcanza con la práctica", con el resultado esperable de un vano esfuerzo, de recursos desperdiciados…[4] pero con la tarea cumplida.

El paso de los siglos no ha transformado la inquietud, pues igual hoy podemos preguntar si las "competencias ciudadanas", la democracia, la inclusión, la tolerancia... "son enseñables, o no son enseñables, sino que solo se alcanzan con la práctica, o ni se alcanzan con la práctica ni pueden aprenderse, sino que se dan en los hombres naturalmente o de algún otro modo".

4 Este aspecto se amplía en el siguiente apartado.

Sócrates y la especificidad del objeto

Veamos la respuesta de Sócrates a esa apertura tipo pruebas PISA que hizo Menón al diálogo:

> SÓCRATES: ¡Ah… Menón! Antes eran los tesalios famosos entre los griegos, tanto por su destreza en la equitación como por su riqueza; pero ahora, por lo que me parece, lo son también por su saber, especialmente los conciudadanos de tu amigo Aristipo, los de Larisa. Pero esto se lo debéis a Gorgias: porque al llegar a vuestra ciudad conquistó, por su saber, la admiración de los principales de los Alévadas —entre los que está tu enamorado Aristipo— y la de los demás tesalios. Y, en particular, os ha inculcado este hábito de responder, si alguien os pregunta algo, con la confianza y magnificencia propias de quien sabe, precisamente como él mismo lo hace, ofreciéndose a que cualquier griego que quiera lo interrogue sobre cualquier cosa, sin que haya nadie a quien no dé respuesta. En cambio, aquí, querido Menón, ha sucedido lo contrario. Se ha producido como una sequedad del saber y se corre el riesgo de que haya emigrado de estos lugares hacia los vuestros. Solo sé, en fin, que si quieres hacer una pregunta semejante a alguno de los de aquí, no habrá nadie que no se ría y te contesté: "Forastero, por lo visto me consideras un ser dichoso —que conoce, en efecto, que la virtud es enseñable o que se da de alguna otra manera—; en cambio yo, tan lejos estoy de conocer si es enseñable o no, que ni siquiera conozco qué es en sí la virtud".
>
> También yo, Menón, me encuentro en ese caso: comparto la pobreza de mis conciudadanos en este asunto y me reprocho el no tener por completo ningún conocimiento sobre la virtud. Y, de lo que ignoro qué es, ¿de qué manera podría conocer precisamente cómo es? ¿O te parece que pueda haber alguien que no conozca por completo quién es Menón y sea capaz de conocer si es bello, rico y también noble, o lo contrario estas cosas? ¿Te parece que es posible?

Obsérvese que, para saber si la virtud es enseñable o no, el ateniense anónimo pone como *condición* el conocer qué es *en sí* la virtud. Al final de la intervención, Sócrates enfatiza sobre la especificidad, y orienta lo que sigue hacia un ejemplo análogo; queda dicho, entonces, que es a partir del tipo de materialidad del objeto en cuestión (la virtud, en ese caso) que se puede establecer si se trata de algo natural, de algo enseñable, de algo que viene como saldo de una práctica, o de otra cosa. El asunto, entonces, depende más bien de la especificidad del objeto: ¿acaso se recurrió a la estadística para determinar la ley de la gravitación?, ¿se usaron encuestas para establecer que las especies mutan en el curso de millones de años?, ¿se utilizaron mediciones para entender el carácter diferencial de las unidades del lenguaje?, ¿se indagó por los imaginarios para concluir que en el micro-mundo opera el azar? Pues no, pero en lo que conocemos como "investigación educativa" hay muchos esfuerzos de ese tipo. Y si no conocemos la especificidad del objeto, ¿cómo enrutar los esfuerzos? En ese ámbito, ante la pregunta de por qué elegir determinada manera de investigar, no se responde caracterizando la especificidad del objeto, la cual exigiría una metodología concomitante, sino que se responde con una consigna políticamente correcta, cuando no con una fórmula pragmática ("ese es el tipo de investigaciones que están financiando").

Ahora bien, en la escuela, ¿se trata de lo que cada cosa es? No precisamente, pues el asunto allí, al menos en principio, es *conocer* esas especificidades, lo cual implica enunciarlas en algún momento, aunque *pasen por* unas experiencias; pero el estatuto del conocer que allí está en juego no es reductible a esas experiencias... si así fuera, la escuela sería reemplazable por un dispositivo que brinde experiencias en exclusivo... como el "País de los Juguetes" que aparece en el capítulo 30 de *Pinocho* (Collodi, 1983), "una ganga de poder jugar y divertirse los días enteros, sin tener la pena de mirar de frente ni un libro, ni una escuela", dice el narrador. En la escuela, las experiencias estarían al servicio de poder entrar en

relación con un saber. Hablamos de los asuntos que considera la historia, de los asuntos que trata la física, etc., pero la materialidad histórica que tiene lugar en relación con la escuela, no es su asunto mismo[5], aunque ella esté inserta en la historia, aunque produzca efectos históricos; así mismo, la materialidad física que tiene lugar en la escuela, no es su asunto mismo, aunque necesitemos esa materialidad para que haya edificaciones dónde enseñar, o aunque la usemos como ejemplo, o para tocar madera.

Poner ejemplos es intentar trasladar algo a la palabra, a lo que se ha dicho sobre el tópico en cuestión, en la medida en que consideramos —más allá de que sea así— que podemos hablar de cualquier cosa. En ese sentido, a la especificidad de la escuela se le podría aplicar el aserto de Wittgenstein (1973, § 7) según el cual es mejor callar en relación con asuntos de los que no se puede hablar. La escuela no enuncia a propósito de asuntos de los que no se puede hablar... a sabiendas de que "no poder hablar de algo" es, hasta cierto punto, un juicio de época (tanto, que el mismo Wittgenstein no intentaría dar lecciones escolares sobre valores, pues ese es uno de los dos asuntos —el otro es la estética— sobre los que, según él, es mejor callar). No se juega en la escuela sencillamente para obtener diversión; el juego aparece allí como una decisión que se toma —a escala de la palabra, no del juego— como una manera de conducir el proceso formativo.

Así, mientras Menón y Sócrates dialogan sobre la manera como se llega a la virtud, una de las opciones es si la especificidad de la virtud tiene que ver con los asuntos de los que le hablamos a otro con el fin de enseñarle. Pero, entonces, esto quiere decir que hay asuntos naturales y que podemos saber sobre ellos; que hay asuntos prácticos y que podemos saber sobre ellos; pero que hay asuntos sobre los que saber coincide con su especificidad: están hechos de palabras. Quedan pendientes, entonces, dos temas: de un lado, ¿hasta dónde quedan afectados los asuntos que no son de palabra (naturales o prácticos) por el hecho de que, para saber

5 Si así lo fuera, ¿solo se vería historia del presente?

sobre ellos, utilicemos las palabras?; y, de otro lado, además de los efectos de sentido (que nos hacen pensar que en un caso hablamos de física y en otro de historia), ¿en qué medida interesan a la formación las dimensiones física y práctica de la palabra?

Preguntarse qué es la virtud es distinto a interrogar por su enseñabilidad o por su aprendibilidad. Pero si de ella nos ocupamos en la escuela es o bien por considerar que se puede decir algo acerca de ella o bien porque hemos registrado que allí se producen efectos de esa naturaleza que —después de una reflexión— valdría la pena salvaguardar. Es más: registrando lo segundo, podemos pensar —creo que equivocadamente— que puede pasar a ser solamente de aquello de lo que se habla y que, entonces, ahorraríamos tiempo (como enseña Piaget).

Ahora, veamos los inconvenientes de llevar a cabo ciertas prácticas educativas en relación con cada una de las imposibilidades detalladas:

a. Si determinado aspecto de la formación tiene que ser enseñado, intentarlo por la práctica implica dar excesivo valor, durante el proceso formativo, a acciones como jugar, observar, aplicar, experimentar, etc. Y no es que tales asuntos no puedan aparecer, sino que, dada la especificidad de lo que está en juego, tendrían que estar subordinados a ella. Por supuesto que algo se "pone en práctica", pero, ¿qué, si el objeto de tal práctica se conquista de otra forma?
b. Si determinado aspecto de la formación tiene que ser enseñado, esperar que se dé naturalmente implica hacerse esperanzas con unos supuestos "talentos naturales", como los llama Francisco Cajiao[6], o con una "intuición congénita" que, según García Márquez, habría que fomentar y no dejar descaminar[7]. Pero, si lo que llamamos "talentos" e "intuiciones" tiene una explicación en la que también intervienen

6 Su esfuerzo por introducir esa expresión se evidencia en su artículo "La evaluación en el aula" (cfr. "Referencias").

7 Según él, cuando un niño llega a la escuela "puede ir ya predispuesto por la naturaleza" para la danza, el teatro, el periodismo escrito y el cine y "su destino puede

la cultura, la interacción y el deseo del sujeto, en pos de semejantes espejismos se harán esfuerzos productivos en algún sentido, pero vanos de cara a la especificidad de la escuela, y que incluso se pueden volver obstáculos para el conocimiento.

c. Si determinado aspecto de la formación se alcanza con la práctica, intentar enseñarlo implica dar excesivo valor a las retóricas sobre asuntos como los valores, la democracia, la tolerancia, la inclusión, la crítica, etc. Y no es que no haya que decir nada al respecto, sino que tales asuntos no se producen por el hecho de estar en el contenido de los discursos, más bien, por la especificidad de las relaciones que establecemos, a veces con independencia de lo que se diga. Por eso, cuando nada se dice al respecto, no obstante, algo se está haciendo al respecto. Entonces, si aparecen discursos que lo tematizan —algo inevitable en nosotros—, eso no quiere decir que el asunto estribe principalmente en el contenido de tales discursos[8].
d. Si determinado aspecto de la formación se alcanza con la práctica, esperar a que se dé como desarrollo natural es dejar pasar un tiempo quizá definitivo para fomentar la práctica concomitante; cuando caigamos en cuenta, tal vez sea demasiado tarde. Pero, bueno, siempre habrá la opción de calificar como deficiente la dotación del otro...
e. Si determinado aspecto de la formación proviniera de la dotación genética, el intento de enseñarlo acusaría un error lógico, pues esa dotación está en otro nivel, es intocable por la conversación. Cuando la palabra interviene, como cuando logramos entender el código genético, esto no nos permite disuadir o convencer a los genes; solo nos permite intervenir a su escala, como en el caso de la llamada "ingeniería ge-

ser mejor si alguien lo ayuda a descubrirlo. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarlo [...]" (cfr. "Referencias").

8 De ahí que Dewey (2011, p. 4) diga: "Es bastante probable que la inculcación de reglas morales no construya el carácter más de lo que lo hacen las fórmulas astronómicas".

nética". Pero, en el proceso formativo, no es determinante lo que se da en los hombres naturalmente. Es solo una condición de posibilidad general: la condición —cumplida por todos los seres humanos— de tener el andamiaje posible para llegar a hablar. Así, una discapacidad —para poner un ejemplo extremo, pero pertinente en educación— nos exige un esfuerzo por poner al sujeto que la padece en condición de equidad, pero esto no transforma ni la condición natural dada ni la especificidad misma del proceso formativo. Estamos diciendo que la formación se juega en un contexto cultural, más que en uno material (que funciona, más bien, como condición de posibilidad). Dadas las condiciones de posibilidad, pensar no es un asunto físico[9].

f. Si determinado aspecto de la formación proviene de la dotación genética, el intento de alcanzarla con la práctica es una pérdida de tiempo y, a veces, de otras cosas, como en el caso de Robert Schumann: como del dedo anular comparte sus músculos con el dedo corazón, tiene una debilidad que lamentan los pianistas. Pues bien, se dice que el músico alemán ideó un aparato para fortalecer ese dedo, pero terminó inutilizándolo casi completamente.

¡Cuántas decisiones de la política educativa no se revelan como equivocadas, justamente por equivocar la especificidad de lo que está en juego! Así, suele considerar necesario lo que es contingente o viceversa. El caso de las TIC es paradigmático. Pongamos un ejemplo: la lengua escrita no es natural, de manera que es imposible alcanzarla mediante un proceso de "maduración" corporal o psicológica (aunque intervengan el cuerpo y los asuntos de desarrollo cognitivo), o mediante el despliegue espontáneo de

9 Tal vez no haya una discapacidad más grave que la producida por la esclerosis lateral amiotrófica; la sufre Stephen Hawking y, sin embargo, no tiene incapacidad para pensar e, incluso, es uno de los físicos más importantes en la actualidad. Otra cosa es, por ejemplo, la privación social de capital cultural o la inhibición subjetiva en relación con el saber.

una práctica cultural (aunque todo el proceso está inscrito en las prácticas culturales).

Con todo, no parece haber necesidad de saber cuál es la especificidad de los asuntos que enseñamos. Basta con creer que podemos decir algo de ellos. Así, tal vez la clave no esté en la justeza de lo que se dice (que depende de aquello que la época está en capacidad de proferir), sino en la función que cumple (¿no es ese el sentido del diálogo platónico?). Ahora bien, hemos dicho que, como todo otro asunto, la función cumplida —el efecto, si se quiere— puede pasar al discurso. El problema es la ilusión semántica de creer que se puede saltar el paso anterior, es decir, el proceso que dio lugar al efecto, que no fue equivalente a la idea de "referirse a". El lenguaje presenta todas las características para que creamos que se trata de un abreviador de caminos. Y en gran medida lo es. Pero cuando algo tiene que emerger para poder ser verbalizado, no es posible reemplazar la emergencia por una verbalización que proviene de una deficiente —o selectiva, si se quiere— memoria de acontecimientos anteriores; o que, con mayor razón, proviene de una modalidad de nuestro procedimiento que nos hace ver, retroactivamente, lo que fue contingente como si hubiera sido necesario (Miller, 2000); es por eso que decimos "no fue por casualidad que...", o "yo ya decía..."; es por eso que hablamos de "destino", "intuición", etc.

De ahí que la perezosa época actual se preocupe cada vez menos por una enseñabilidad que exige preguntarse por la especificidad del objeto. Creemos haber superado ese vicio griego de preguntarse qué es algo, con el fin de saber sobre su enseñabilidad. En cualquier caso, lo que enseñamos no es la especificidad de las cosas, porque esta no es enseñable. Es enseñable lo que podemos decir sobre ellas, cualquiera sea la pretensión con que las abordemos (por ejemplo, la de establecer su especificidad).

Si bien la práctica, además de hacer que las cosas funcionen, da lugar a un nivel de comprensión del objeto, ese nivel no es el que la escuela busca, si nos atenemos a los nombres de las asignaturas, tomados de disciplinas científicas. Manipulamos con

eficacia las cosas durante mucho tiempo, pero solo después (a veces, al cabo de milenios) comprendemos algo de su composición o de su funcionamiento. Y en muchas de las siguientes prácticas habrá una mediación instrumental que materializa un conocimiento. Si la práctica permitiera comprender, no se necesitaría estudiar, sino practicar. Es más: la comprensión excede los asuntos de la práctica; por eso, muchas veces ni siquiera es "aplicable". La investigación trasciende la práctica (por ejemplo, la del docente) y por eso se dirige hacia la conceptualización y, cuando requiere "hacer algo", modifica radicalmente la "realidad"… a eso es a lo que llamamos "experimento", que es algo muy distinto (incluso opuesto, diría Bachelard, 1981) a la "práctica". En su esfera de empleo, la práctica está bien, pero puede ser un obstáculo para la comprensión, que no es su asunto... aunque le esté asociada una representación, no de la cuestión en juego, sino de la relación del sujeto con ella (Althusser, 2003). O sea, no la estamos descalificando, sino ubicándola en relación con lo que la escuela dice encarnar, de cara a la formación. La evaluación "práctica" de un conocimiento no superpone la práctica al conocimiento.

Intención enunciada y enunciación

Las fronteras de la escuela (Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro, 1994) es un trabajo ya casi clásico en Colombia; hecho al calor del pensamiento de Habermas, sus autores proponen invertir el orden de las condiciones pragmáticas de la comunicación en la escuela: en vez de que la sinceridad esté en un último lugar (o, incluso, que no sea funcional en ese ámbito), recomiendan que esté en el primero y que, a partir de ella, se establezcan las condiciones de rectitud y de verdad. Convencidos de la concepción habermasiana, abogan por una transparencia del lenguaje. Pero, ¿acaso es insincero quien expresa una intención y, sin embargo, produce efectos en otra dirección? ¿No dice Kafka (1974, p. 212) que, por amor, la familia puede destruir al niño cuando intenta educarlo sola? Cuando alguien miente, ¿acaso dice que

tiene la intención de mentir?; por supuesto que no. ¿Y acaso no dice tener alguna intención?; claro que sí, pero podemos, o bien, "creer" literalmente lo dicho, como si el texto fuera plano y el autor fuera sincero y, además, tuviera completamente el control del texto; o bien, dudar —es lo que hacemos en la vida práctica casi siempre—. En la saga homérica de Odiseo, las únicas veces que el protagonista anuncia de manera expresa que va a decir la verdad, son justamente aquellas en que miente.

La función del propósito explícito merece un análisis, y más en el caso de la escuela, donde se cree —no sin razón, pues es una acción intencionada— que el acto educativo está obligado a explicitar unos propósitos y que mientras más claros sean, y mientras más nos empeñemos en ellos, más cerca estaremos de lograrlos... herencia de la mal llamada "literatura de autoayuda", que se ha tomado el discurso de la administración empresarial y —luego de un par de rodeos— el de la escuela.

Sin embargo, la "intención enunciada" no necesariamente coincide con la intención, a secas. Entonces, cuando un autor explicita la intencionalidad, lo mínimo que podemos hacer es confrontarla con el texto que produjo (¿no es eso, al menos en parte, lo que hacemos al evaluar?). Además, la intencionalidad no permanece constante: se rehace todo el tiempo como efecto de la evaluación que uno mismo hace, en cuanto receptor de sus propios enunciados. Y con mayor razón en el diálogo, en el que estamos sometidos permanentemente a la evaluación del otro. ¿Podríamos decir, por ejemplo, que Sócrates espera que se transforme la intencionalidad de Menón? Sería una formación entendida como efecto *a posteriori*, que no puede figurar como contenido de la conversación, la cual tiene que versar consistentemente sobre algún tema.

Sócrates no cree —como se ha puesto de moda decir— que los enunciados se entiendan en función del contexto en que son proferidos. Si así fuera, bastaría con conocer ese contexto y, entonces, sobrarían los textos. Por supuesto que el contexto se entromete, pero no puede establecer todo el sentido. En efecto, hay

enunciados ininterpretables sin el contexto ("nos vemos mañana donde siempre"). Pero no es este el tipo de enunciados a los que apunta la escuela (o sea, no es que estén excluidos en su seno, sino que están subordinados), que son más del tipo: "hay tres tipos de palancas". ¿Acaso tenemos ante nosotros el contexto de todo lo que leemos? ¿Acaso no hay unos discursos que se esfuerzan justamente por prescindir del contexto, en volver texto lo que del contexto se necesite? ¡Con la escritura, entre otras, se intenta ese imposible! Y si el texto habla de su contexto, nótese que, automáticamente, esto constituye un nuevo contexto que queda por enunciar… pero, dada la implicación de esta espiral, cuando eso se haga, quedará de nuevo un contexto por enunciar… ¿tiene límite esta vorágine?, ¿sirve para pensar algo?

Me he referido a lo enunciado en la intervención que abre el diálogo. Pero no he explorado la dimensión de la enunciación. La diferencia entre enunciación y enunciado es la misma que hay entre el decir y lo dicho. La expresión "un silencio elocuente", no se refiere al enunciado, no se refiere al dicho (que es cero); tenemos algo de otro orden: esa "elocuencia" es puro decir potencial, dadas las circunstancias. La enunciación es el procedimiento que hace posible que haya la dimensión del enunciado. La enunciación es el proceso, el enunciado es el producto. Y con esto volvemos al asunto de la intención: no confundir la intención-enunciada con la intención. Si hemos de creer que lo enunciado como intención es la intención, pues no entenderíamos usos del lenguaje tan frecuentes e indispensables como la mentira, el humor, la seducción, el engaño, la ironía… Eso hace que de la intención tengamos noticias por los indicios textuales, por las respuestas, por los efectos… no solo por la declaración expresa del hablante. Cuando alguien se equivoca, se supone que no tiene la intención de hacerlo (de lo contrario, no diríamos "equivocación") y, sin embargo, lo hace (los indicios textuales lo muestran) y eso tiene efectos. Incluso, a veces atribuimos al otro una intención más allá de lo que declare. Cuando alguien pierde el anillo de bodas, por ejemplo, ya tiene asegurado un problema

con su cónyuge, más allá de que sinceramente no haya tenido la intención de perderlo (caso en el que diríamos "botarlo"). Pero el otro le asignará una intención más allá de lo consciente[10].

La enunciación no se reduce, por supuesto, al asunto de la intención, pero, en todo caso, lo importante de entrar por esa vía es que encontramos al sujeto. Esa es otra manera —próxima al psicoanálisis— de hablar de la enunciación: la posición subjetiva. No hablaremos del "deber-ser" del sujeto, sino de las implicaciones que podremos leer por los indicios (que no son otra cosa que las palabras del diálogo).

Indicios sobre la enunciación fueron estudiados de manera magistral por Émile Benveniste (1977, 1979): oposiciones como aquí/allá, este/ese, ir/venir… son indicativas del lugar de la enunciación. A idéntica acción, un hablante la llama "venir", mientras que otro la llama "ir". La elección de los verbos depende en cada caso del lugar desde donde se está hablando. Igual ocurre con expresiones como "hoy", "ayer" y "mañana": dependen del momento de la enunciación (el letrero de las tiendas que dice: "hoy no fío, mañana sí", funciona en la medida en que la enunciación siempre es presente). De manera par, los pronombres personales tienen como eje la enunciación, no un referente "objetivo" (por eso, es uno de los subsistemas semánticos más difíciles de aprender): "yo" hace referencia al que está en el uso de la palabra; "tú", a aquel a quien se dirige el que está en el uso de la palabra; y "él" hace referencia a aquel a quien alude el que está en el uso de la palabra. Con todo, estas expresiones no son la enunciación, son indicios de la enunciación; son enunciación-enunciada.

Desde la perspectiva de la enunciación, usar la palabra es asumir unos lugares posibles y asignar al otro unos lugares concomitantes. Esto es crucial en la educación. Consideremos, por ejemplo, que la virtud es enseñable. ¿En qué posición pone esa

10 Esto ya lo estudió Freud, a comienzos del siglo pasado, en el libro *Psicopatología de la vida cotidiana* (1990a).

decisión al profesor frente al estudiante?, ¿qué posición le asigna en la medida en que asume la suya? Cuando le decimos al otro (o al menos lo pensamos): "Sí, pero esa no es la manera de decirlo". El "sí" aplica para el enunciado, el resto aplica para la enunciación. Sería equivalente a decir: "Acepto el enunciado, pero no la enunciación"; o, mejor, "acepto lo dicho, pero no el lugar desde el que me lo dices/la posición en la que me pones".

Retrocedamos, entonces, a la parte inicial de la primera frase del diálogo: "Me puedes decir, Sócrates […]". Podemos preguntar: ¿en qué posición se pone Menón?, ¿qué lugar le asigna a Sócrates?, ¿acepta Sócrates ese lugar?, y, al responder, ¿qué lugar se asigna y qué lugar le asigna a su vez a Menón?

Posiciones

El diálogo es un género muy interesante. Podríamos preguntarnos por qué Platón lo utiliza y no su discípulo Aristóteles, quien prefiere la argumentación directa. Y, ¿por qué Galileo fue acusado de herejía ante la Inquisición? Pues por lo que dicen Salviati, Simplicio y Sagredo, personajes de sus *Diálogos sobre los dos máximos sistemas del mundo* (1632). Por qué se usa y luego se abandona el diálogo?, ¿por qué se retoma siglos después?… son preguntas que desbordan nuestro asunto. En el caso de los diálogos de Platón, la dramatización parece *materializar* algo que no se suple con la mera argumentación[11].

Por muchas razones, el texto que nos ocupa no puede ser la evidencia de un diálogo real. Entre otras porque, para fijar semejante cantidad de información, habría que haber tenido una grabadora —no las había en el siglo IV antes de Cristo— o un par de especialistas en estenografía o taquigrafía, pero la supuesta espontaneidad del diálogo elimina esta posibilidad. Ciertamente, había un uso mayor de la mnemotecnia en aquel entonces (se

11 *El porvenir de nuestras escuelas* de Nietzsche (1872), no obstante ser del siglo XIX, es un texto sobre la formación en el que el diálogo también ocupa un lugar protagónico.

consideraba una habilidad fundamental), pero al menos este diálogo no se presenta como recordado por alguien. Otros diálogos sí se enuncian como recordados por un asistente. *El banquete*, por ejemplo[12].

Entonces, asumiremos el *Menón* como una invención de Platón. Tomada esa decisión, nos toca tener precaución a la hora de asignar ideas a ciertos personajes, por el hecho de ser homónimos de algunos filósofos que efectivamente vivieron. No se puede igualar la escuela sofística con lo que dice uno de los personajes, o generalizar a Sócrates mediante alguna definición encontrada por ahí.[13]

Íbamos en que el personaje Menón inicia diciendo: "Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que solo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?". Este enunciado se hace desde una posición de no-saber y se asigna al interlocutor una posición de saber. No afirmo que Menón no sepa, o que Sócrates sepa, o lo contrario; me refiero a lo que el enunciado implica… ya habrá otros enunciados y otras implicaciones.

Lo que Menón hace es una *requisición,* es decir, quiere ver realizado algo por su interlocutor (Baena, 1992). O sea que —a esta escala— daría lo mismo "dime, Sócrates, si es enseñable la virtud, o si […]", caso en el que ya no habría pregunta, ni utilización del verbo "poder". Lo que se ha agregado a la requisición (la forma interrogativa y el "puedes") viene del hecho de que esta presupone una jerarquía entre los interlocutores, lo cual requiere cierto manejo social. La jerarquía puede estar instaurada

12. Alguien que asistió, hace muchos años, se lo cuenta a otro, el cual, a su vez, lo cuenta a otro… y así, hasta cuatro versiones. Pero tampoco esto testimonia de un diálogo real, recordado fielmente por quien asistió y por quienes oyeron su rememoración. Más bien tiene que ver con el estatuto de aquello que pasa al otro lado, pese a las versiones, aquello que se salva del olvido.

13. Ejemplo: en el *Crátilo* (diálogo platónico sobre el lenguaje), Hermógenes y Crátilo obran —según Wahl (1972)— más bien en sentido inverso a sus tocayos filósofos.

de hecho, incluso institucionalmente; por eso, el superior militar no le dice al recluta "¿podrías disparar?", sino que ordena: "¡Dispare!". La jerarquía va, entonces, desde una como la del ejemplo, radical, institucional, ineludible (si el recluta no acata, le aplican un Consejo de Guerra), hasta otra en la que solo momentáneamente, quien hace la requisición se pone "por encima" y, en consecuencia, trata de suavizar la situación; para eso hay infinidad de recursos verbales y no verbales: mediante una pregunta, que parece dar opción ("¿quieres sacar la basura?", "¿puedes decirme, Sócrates […]?"), mediante las medidas de cortesía ("hazme el favor", "¿tiene la amabilidad de […]"), etc.; en todos los casos, con o sin gestos amables, tocando el hombro del otro, señalando algún objeto, etc. Entre esos dos extremos se mueve la expresión en contexto de la requisición. Dada una urgencia, uno entiende que el otro no haga las venias del caso, como cuando nos grita "¡quítate!", para evitar que nos pase algo, o "¡déjamela!", en un partido de voleibol; en otro contexto, podríamos pensar que esas expresiones son groseras, toscas. Tenemos, entonces:

> Requisición + ajuste al contexto + evento que el otro quiere ver o no realizado por el interlocutor.

Cuando la relación lo justifica, no se ve extraño que se hagan requisiciones (el jefe al subordinado, el padre al hijo, el profesor al alumno) que, de todas maneras, tienen algún grado de suavizante. Pero, a veces, cuando no se calcula exactamente el tipo de relación, cuando no se usa la cantidad suficiente de suavizante, el interlocutor contesta con algo que no parecería corresponder al mensaje del emisor y que justamente apunta a la enunciación: "Usted quién es para pedirme eso", "no estoy en obligación de hacerlo", "y por qué no se lo solicita a otro", "¿y es que no puede hacerlo usted mismo?". El niño, que es objeto de requisición por parte de los padres, suele creer que la cosa es recíproca y, entonces, a su vez, da órdenes a aquellos; los padres —con humor o con rabia— le dan

a entender que "le falta mucho pelo pa' moño", o que "está muy equivocadito", o le dicen que "no sea igualao".

Ahora bien, dado el ajuste al contexto, lo que tiene forma de requisición no tiene por qué serlo necesariamente. Y al contrario: no toda requisición se hace con una forma requisitoria. Cuando está pasando el carro que recoge la basura, alguien puede gritar en la casa: "¡La basura!", que no es más que un sintagma nominal, compuesto por un artículo y un sustantivo y, sin embargo, el aludido corre a sacarla. En el otro caso, podemos tener un enunciado con forma de requisición y, sin embargo, no lo es: "¡Hazme el favor de quererme!", "¡no seas tonto!".

Como se ve, la requisición es todo un acto que va constituyendo lo social y, en consecuencia, ahí se juegan las tensiones propias de ese campo. El soldado puede desobedecer, a nombre de la objeción de conciencia; el muchacho puede negarse a lo que el profesor le pide, a nombre de una democratización de las relaciones en la escuela; el esclavo puede desobedecer al amo, a nombre de la libertad; los habitantes pueden desatender el toque de queda, a nombre de la lucha por una organización política más justa en su país; etc.

De las partes del acto comunicativo, no todas tienen que estar explícitas. El tono imperativo, por ejemplo, que transforma la desinencia del verbo, puede cumplir la función de hacer la requisición. Cuando el invitado empieza a levantar los platos de la mesa, basta con subirle las cejas a uno de los de casa, para que se ponga también en ello, con lo que la requisición está en el gesto y la acción que se quiere ver realizada por el otro es la que se está realizando ante sus ojos. Volvamos a nuestro caso:

Requisición:	¡Di!
Ajuste al contexto:	— Forma interrogativa — Uso del verbo "poder"
Evento que el otro quiere ver realizado por el interlocutor:	Sócrates diciendo si la virtud…

Entonces —como decíamos más atrás—, la frase de Menón se hace desde una posición de no-saber (no necesariamente porque no sepa) y asigna al interlocutor una posición de saber (no forzosamente porque sepa). Ahora, el asunto es si Sócrates acepta esa posición y por qué. Digo esto porque si he tomado como objeto de trabajo el Menón es a causa de sus implicaciones para entender la formación. Así, no podemos simplemente decir que Sócrates no acepta ese lugar, pues de ser ese el caso, le habría respondido a Menón —como en alguno de nuestros ejemplos—: "Y usted quién es para pedirme eso" o "averígüelo y me cuenta". Efectivamente, Sócrates rechaza la posición que se le asigna, pero en medio de algo que me parece crucial: su respuesta mantiene el diálogo. Por lo tanto, sostiene —al menos algo de— lo que le fue atribuido. ¿Qué responde Sócrates? Que no tiene conocimiento alguno sobre la virtud, que no está en la posición de los tesalios —como lo es Menón— que, en posesión del saber —gracias a las enseñanzas de Gorgias— se muestran confiados y magnificentes, al punto de retar a quien sea de poder dar respuesta sobre cualquier tema.

O sea, no solamente no acepta el lugar de saber, sino que hace ironía de él y, de cierta manera, le devuelve a Menón —en cuanto tesalio— la responsabilidad de responder por ese lugar. Y, entonces, pasa al ataque (ahora es él quien interroga): alguien que no conozca quién es Menón, ¿es capaz de conocer si es bello, rico, noble? Con esta pregunta, Sócrates no está diciendo precisamente que no sepa (es más: la respuesta a su interrogante es obvia) ni está colocando del todo a Menón en un lugar de saber. Es otra cosa, ¿qué?

Corto circuito

Menón hace una requisición a Sócrates. Por los indicios del texto, sabemos que intenta ajustarla a su interpretación de la relación con aquel a quien interpela… Esta manera de decirlo dista mucho de la idea de "adecuación al contexto" o de "saber-hacer en contexto" (definición de "competencia" en la jerga educativa). Se trata, así

estemos hablando del contexto y no de las palabras, de una interpretación. Decirlo así tiene ventajas: la primera es poder percibir una de las maneras como se va haciendo lo social; la otra es que podemos pensar la formación de manera más compleja. Así, en lugar de hablar de "circuito de la comunicación", mejor es hablar de *corto circuito* en relación con la comunicación, según veremos a continuación.

Lo que todo el mundo ve en la comunicación (incluyendo prestigiosos lingüistas, como Jakobson, 1975) es que el hablante (H) produce un enunciado en dirección a su interlocutor (I):

Y que ese enunciado se refiere a algo que puede denominarse referente:

Podríamos decir que estos son los elementos sensibles, empíricos, de la comunicación. Pero un esquema así es muy limitado para pensar la formación. Veámoslo:

El H es, ante todo, receptor de su propio mensaje (en el siguiente esquema, esto se representa mediante la flecha roja que retorna del enunciado, en sentido inverso a la línea azul) (Kristeva, 1981, p. 13). Este inmediato retorno del mensaje —incluso antes de que el otro reaccione— explica por qué se producen *a posteriori*, sobre aquel que habló, efectos tales como sonrojo, complacencia, extrañamiento de las propias palabras, detección de errores cometidos, arrepentimiento, llanto, etc. Así, en el proceso formativo tendríamos que preguntarnos por estos efectos de retorno, pues habría que concluir que estamos en capacidad de entender aquello que estemos en capacidad de decir.

Ahora bien, este vector retroactivo —la línea roja— no podría terminar en el H, el lugar desde el que efectivamente se habla. Este es un lugar del que poco sabemos (a veces el otro sabe más de nosotros que nosotros mismos). Podríamos saber algo sobre ese lugar, pero solo después de un prolongado y penoso proceso (por ejemplo, un psicoanálisis). Entonces, el vector retroactivo termina en un hablante-supuesto-por-el-hablante mismo ($H_{[sxH]}$), es decir, el lugar que él supone que tiene, para sí y para el vínculo con el interlocutor; en otras palabras, la representación que se hace de sí mismo. Ese lugar supuesto podríamos llamarlo el "yo", en el sentido de paradigma de desconocimiento acerca del sujeto (como diría Lacan, 1991). Ahora bien, marcar esto como suposición no es señalar una falla, sino más bien una característica: algo tenemos que suponer de nosotros en el marco de la comunicación.

En este punto, la pregunta en el campo formativo es por ese lugar del H cuando es ocupado por el profesor: ¿sabe que su lugar es —al menos hasta ahora— una suposición que él mismo hace? ¿Qué implicaciones tiene no saberlo?

Desde ese lugar se emite un enunciado… ¿a quién?, ¿al I?, ¿cómo saberlo?... si el H no se conoce a sí mismo, sino que hace una suposición ($H_{[sxH]}$), tampoco conoce al otro, no sabe exactamente a quién se dirige (si supiéramos, no habría timo ni seducción, el otro nunca sería un misterio). Se dirige, entonces, a otra suposición, es decir, a un I pero supuesto por él, desde su lugar ($I_{[sxH]}$).

Así lo dice Proust (1979, p. 31), en *En busca del tiempo perdido*:

> [...] ni siquiera desde el punto de vista de las cosas más insignificantes de la vida somos los hombres un todo materialmente constituido, idéntico para todos, y del que cualquiera puede enterarse como de un pliego de condiciones o de un testamento; no, nuestra personalidad social es una creación del pensamiento de los demás. Y hasta ese acto tan sencillo que llamamos "ver a una persona conocida" es, en parte, un acto intelectual. Llenamos la apariencia física del ser que está ante nosotros con todas las nociones que respecto a él tenemos, y el aspecto total que de una persona nos formamos está integrado en su mayor parte por dichas nociones.

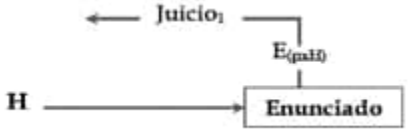
Entonces, una suposición se dirige a otra suposición; una suposición de sí, se dirige a una suposición sobre el otro… y lo hace a propósito de cosas también supuestas: el referente del enunciado es una atribución de sentido. Tomaremos el referente como las posibilidades que la materialidad de los registros verbales abre al campo de la atribución de sentido. Así, la elucubración del H es una de las versiones dables (referente-versión-del-hablante: $R_{(vdH)}$); él mismo puede distar de las posibilidades de su propio enunciado. Tanto así que no pocas veces se sorprende de lo que ahí se podía encontrar: le ocurre, por ejemplo, cuando él mismo se escucha, o bien cuando el I le devuelve —en la modalidad del chiste, de la chanza, del elogio, de la petición de aclaración, de la cara de sorpresa, etc.— asuntos que no veía, no obstante ser quien emitió el enunciado.

Ahora bien, el enunciado sobre el que se inicia el vector rojo retroactivo no es el proferido por el H, es decir, el H no oye exactamente lo que dijo. Más bien, sobre la base del enunciado, se dirige a sí mismo (es la idea del vector rojo) un enunciado con lo que él pudo percibir: enunciado-percibido-por-el-H ($E_{(pxH)}$). Pero "percibir" aquí no consiste solamente en un asunto de órganos de los sentidos, sino sobre todo en una percepción selectiva: en argot popular, "uno oye lo que le conviene". Si no entendemos esta conveniencia como algo necesariamente consciente, es una buena forma de resumirlo. Uno oye:

- Con la estructura fonológica de su lengua; por eso, cuando a un hablante del japonés le piden que repita "Cristo", él pronuncia "kirisuto" (Trubetzkoy, 1976, p. 57);
- Con las posibilidades gramaticales de su lengua; tener masculino y femenino como únicos géneros gramaticales, por ejemplo;
- Con las delimitaciones de los géneros discursivos que se ha visto obligado a aprender (le aburre la ópera);
- Con lo que sabe: con su *enciclopedia* (Eco, 1975), con su *capital cultural* (Bourdieu, 1997); y con lo que no sabe, oye con el deseo:

Entonces, al $E_{(pXH)}$, a lo que oye decirse a sí mismo, el H le hace un juicio (juicio$_1$), una evaluación que, en principio, busca establecer si la relación entre H e I (tal como la entiende H)

autoriza la dimensión *realizativa* del enunciado (Austin, 1981) que, en nuestro caso, es la requisición de Menón. Como estamos todavía en el H, se trata del juicio que hace tan pronto se oye decir y que ratifica o no la suposición frente a la relación, que justificaría la dimensión realizativa evocada (ejemplos: H puede hacer una requisición directa y, un instante después, agregar: "¿Por fa?", o justificarse, explicando que se encuentra impedido en ese momento, pero urgido de que aquello se haga, etc.):

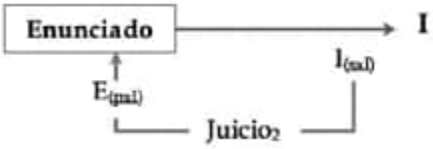


La interpretación que hacemos de la relación con el otro no coincide ni con la relación efectiva (si coincidiera, no habría necesidad de investigar al respecto) ni con la interpretación que, a su vez, el otro tiene de dicha relación. Esta distancia, sin embargo, no es meramente un "error" que pueda enmendarse (estudiando más, estando más atento, acercándose más al otro, haciendo "triangulación", aplicando más democracia, etc.). De un lado, porque estamos irremediablemente a distancia de la realidad (vivimos en medio del lenguaje); y, de otro, porque el interlocutor someterá dicha interpretación a un juicio (que —según cree— es de adecuación) y responderá en el marco de un sinnúmero de posibilidades: puede pensar que el otro está equivocado y señalarlo ("y por qué no se lo solicita a otro"), sin que necesariamente lo esté; puede pensar que el otro está equivocado y señalarlo, estándolo, efectivamente… y, sin embargo, el primero puede insistir (por ejemplo, porque está intentando crear esa relación), o reconocer; también puede creer que el otro acierta y hacer lo que le piden, sin que la relación en realidad lo autorice… son demasiadas las variables. En todo caso, se trata de algo que va teniendo efectos sobre uno y otro, algo que va *construyendo el lazo social*.

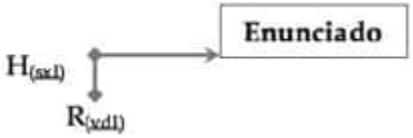
Por su parte, el I, antes que escuchar un enunciado del H, se lo dice a sí mismo (Kristeva, 1981, p. 14). Hay, entonces, como en el otro caso, un vector retroactivo (vector verde en la siguiente gráfica).

También acá corresponde decir que el I queda constituido como una suposición que hace de sí mismo, en tanto interlocutor [$I_{(sxI)}$]. Una autorrepresentación en el marco de la relación con el otro. También hace un juicio (juicio$_2$) que interactúa con el del H, sin ser forzosamente coincidentes, pues —según advertíamos— se lee desde una historia cultural, en el marco de restricciones genéricas y lingüísticas que difícilmente coincidirían. Y dos personas no tienen historias iguales. Sería interesante establecer dónde recaen los esfuerzos de los educadores: ¿sobre los enunciados?, ¿sobre la manera de incidir en las historias con que los sujetos leen los enunciados?

Entonces, el enunciado que el I se dice a sí mismo no es el enunciado proferido por el H, sino el que él ha podido percibir ($E_{[pxI]}$).



En consecuencia con lo que venimos diciendo, el I hace emerger el enunciado desde una instancia supuesta por él: un hablante-supuesto-por-el-interlocutor ($H_{[sxI]}$). Y la referencia de tal enunciado será, por tanto, otra referencia, una nueva versión, hecha por el I ($R_{[vdI]}$).



- Tenemos tres niveles distintos del H: El H del que poco sabemos cuando lo encarnamos; el H que suponemos ser; y el H que en nuestro lugar supone el I.
- De manera simétrica, tenemos tres niveles distintos del I: Aquel del que poco sabemos cuando lo encarnamos; el I que suponemos ser; y el I que, en nuestro lugar, supone el H.
- Hay tres referentes que no coinciden: Uno al que intentamos acercarnos con la investigación, y las sendas versiones que de él tienen el H y el I.
- Tenemos dos juicios sobre el enunciado: Uno del H y otro del I.
- Hay tres enunciados: El efectivamente proferido, y los que perciben H e I, cada uno por su cuenta.

En total, tenemos 14 elementos en lugar de los 4 (H, I, enunciado y referente) que se perciben empíricamente en la comunicación, sin mayor esfuerzo. Esto tiene fuertes implicaciones:

- Los hablantes (H e I) son inciertos, están oscilando todo el tiempo, están *en formación*.
- El referente está *en disputa*, no se trata de una significación atada forzosamente a una forma, sino de versiones en discusión, versiones que se sostienen delante de otros, los cuales —a su vez— tienen las propias. Eso es el referente: una pugna por establecer lo que efectivamente sería.
- En consecuencia, el lazo social (la relación entre hablantes) no está definido, está *en construcción*.

A continuación, el esquema unificado:

Hablante	**Interlocutor**	**Enunciado**	**Referente**
H	I	E	R
H supuesto por H	I supuesto por H	Percibido por H	Versión del H
H supuesto por I	I supuesto por I	Percibido por I	Versión del I

Hablante	Interlocutor	Enunciado	Referente
En formación	En formación	$Juicio_1$	En disputa
En construcción		$Juicio_2$	

Educación y equivocaciones

Con esto quiero introducir una idea que me parece importante: la educación se basa en atribuciones equivocadas, pero no descaminadas. La atribución de saber es una equivocación… y asumir ese lugar asignado por el otro (creer que efectivamente se tiene el saber), es otra equivocación. La tesis es que la atribución equivocada, pero no descaminada, es la base del vínculo educativo. Dos atribuciones equivocadas distintas, convergen en un momento, en tiempos subjetivos distintos.

Como vimos en la requisición, aun sabiendo que el otro se equivoca, el sujeto puede usar esa equivocación. En este uso hay todo tipo de riesgo. El caso de las relaciones afectivas entre maestros y estudiantes es uno. No es raro, por ejemplo, que el estudiante (como hablo en español, con ello me refiero a hombres y mujeres) sienta algo frente a su profesor (ver paréntesis anterior). Los más chicos lo expresan cuando, dirigiéndose al profesor, se equivocan y le dicen "mamá" o "papá"; y los más grandes ya pueden pasar a hechos más carnales. El profesor es muy ingenuo si cree que ese afecto es suscitado por sus encantos y no por lo que representa ante el otro. De manera que en una situación de esas se mide qué tanto el maestro utiliza la equivocación para trabajar (es necesario que el estudiante crea que el maestro sabe algo o, si no, no hay vínculo educativo) o, equivocado él también, la utiliza para lo que cree que es una conquista debida a sus atributos y no a los que el otro le atribuye, dada su equivocación en relación con el saber. Este es el concepto de *transferencia* en psicoanálisis (Freud, 1990b)[14].

14. A diferencia de otros analistas —como Breuer o Jung—, Freud mantuvo la calma cuando la transferencia se le reveló a la manera de una demanda de amor abierta.

Entonces, el diálogo de Platón escenifica, de entrada, el asunto educativo: en el enunciado de Menón hay una suposición de saber. Ahora bien, no se le supone a otro un saber gratuitamente. Siempre hay una razón, así sea un autoengaño del sujeto. En el caso de la requisición de Menón, esa suposición de saber se basa en lo que Menón sabe —o cree saber— de Sócrates. Este tuvo que haber dicho algo, para que Menón considere que tiene por dentro esa joya (*ágalma*, decían los griegos) del saber. Pudo haber sido delante de él en algún momento, o porque otro le dijo. Obsérvese el riesgo tan alto en todos los casos: ¿desde qué perspectiva lo oí para que me pareciera que sabía? Quien me lo recomienda, ¿con qué criterio lo hace? Acá retomo una idea del mismo Sócrates, en otro diálogo, no es literal: "cuando me dicen que sé mucho, me digo que el otro tiene que saber más que yo, para poder hacer ese estimativo; pero siempre me lo dice alguien que, al contrario, quiere que yo le enseñe; de manera que debo concluir: me lo dice por otra razón". Juzgar que otro sabe mucho es declararse por fuera del saber; pero se lo hace, o bien para establecer la equivocación que pone el saber como meta o bien para no saber.

¿Y qué lugar para el interpelado como sabiendo algo? Si está metido en la aventura de conocimiento, sabe que siempre le falta mucho (por definición), de manera que no puede más que tomar el aserto del otro como un elogio que busca beneficiarse de alguna manera, o como la equivocación necesaria para comenzar.

Sócrates quiere sacar de la certeza a Menón, sí, pero antes, se deja interpelar, mantiene el vínculo con Menón, no da por hecha la relación supuesta, pero tiene que dejar que el otro la suponga para poder conversar. Cuando disuadimos a los estudiantes de que algo sabemos (con la monserga del "facilitador", por ejemplo), ya no es posible intervenir en su formación. Necesitamos gente que

Entendió que era un efecto del dispositivo y no algo provocado por sus propios encantos. Concluyó que no era un obstáculo (como había creído al principio), sino una herramienta de trabajo, siempre y cuando no se cayera en la impostura de sentirse como la causa de la transferencia.

haga atribuciones equivocadas. Pero toca dar razones para que el otro se equivoque. No va a ser tan tonto de asignar saber a quien no ha dado muestra alguna de eso (pero, aun así, el aprendiz puede pensar que un silencio es elocuente). Y si el aprendiz lo asigna, estará todo el tiempo evaluando si su juicio fue acertado. De manera que no escapamos a la trampa del otro cuando estamos tratando de intervenir en su formación. Y si mostramos que no sabemos, ya nada podremos hacer.

Sócrates no puede dejar de dar muestras de saber. Por ejemplo, que sabe conducir el diálogo con Menón. Pero, no es solo eso, por supuesto. Para no ir muy lejos, en el diálogo vemos que sabe geometría. Y esa disciplina no se aprende respondiendo a toda conversación que se le presenta en la calle. Tuvo que estar en algún momento estudiando con dedicación ese saber (situación en la que ya no vale el diálogo).

No se trata, entonces, de tener o no razón. Sócrates sabe algo y por eso le hacen una atribución equivocada... no porque no sepa, sino porque no nos formamos atribuyéndole al otro el saber, sino asumiéndolo nosotros mismos. Pero eso requiere un proceso. Sócrates *se presta* para que ese proceso se dé. Algo sabe, y quiere saber más, pero de cara al aprendiz, quiere participar de su formación y, para eso, acepta la equivocación y trabaja con ella, hasta que sea posible que esta se disuelva y el otro asuma otra relación con el saber.

Suposición y formación

Menón se juega ante Sócrates cuando le pregunta: "Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que solo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?". Digo "se juega", porque su manera de intervenir, de hacer una requisición con el respectivo suavizante, se basa en una interpretación de la relación que tiene con Sócrates, de la relación que espera configurar o corroborar o

deshacer… a partir de esa intervención; pero Sócrates, a su vez, interpreta la interpretación de Menón, y a su vez espera configurar o corroborar o deshacer una relación que cree tener con el otro (ambos están en formación, pero completamente distinta, en función del tiempo subjetivo de cada uno). Y ambos, con lo que hacen, promueven unas condiciones en las que algo se producirá, con cierta independencia de lo que cada uno crea haber puesto.

No es cualquier cosa ser interpelado en relación con el saber. "Maestro" es el efecto retroactivo de haber sido llamado así por otros en diversos momentos, en diversas circunstancias, y de haber respondido en consecuencia con lo que se cree que es ese lugar, y con las herramientas que —en cada momento— se han podido elaborar. No pocos han retrocedido ante ese llamado. No pocos han terminado angustiados, alcoholizados, desechados por el otro o por sí mismos.

Por razones como estas, hemos afirmado que el hablante y el interlocutor están *en formación* y que el lazo social está *en construcción*. Pero, cuando decimos "lazo", no estamos diciendo "horizontalidad", "consenso", "democracia"… o simplezas de ese tipo. Estamos diciendo producción más o menos articulada de la heterogeneidad.

De manera que, cuando a alguien se lo interpela en relación con el saber, no solamente entra en juego lo que el hablante pretende, sino también lo que el otro ha hecho para alimentar esa pretensión. En ambos casos —lo hemos reiterado— reina la equivocación, pues relacionarse con el saber no es pedirlo a quien uno cree que lo tiene ni creer que uno lo tiene (por obnubilación propia o con ayuda de que el otro lo cree y nos lo dice, y nos lo repite). Pero el asunto empieza por equivocaciones de ese tipo, de manera que debemos estar agradecidos de que haya equivocación y de que los otros responden a nuestras equivocaciones que, en consecuencia, se vuelven motores capitales de la vida social. No se podría llegar a ser sujetos-hablantes si la madre no se equivocara al respecto con el recién nacido (nos interpela como si ya habláramos).

El amor no sería posible sin la transferencia errada de un afecto a quien no le corresponde, pidiéndole lo que no puede dar, y sin que ese no se sintiera aludido y no creyera tener y dar lo que no tiene.

Entonces, Menón hace una atribución de saber a Sócrates y le pregunta de manera que ponga ese saber en funcionamiento. Pero, ¿de dónde saca Menón que Sócrates sabe? No le pregunta a cualquiera que pasa por ahí… Le pregunta, bajo esa suposición, porque ha oído a Sócrates y ha concluido que sabe (pero, ¿cómo puede uno saber que el otro sabe?; ya lo habíamos comentado: se trata de una interpretación que tiene lugar para establecer con el otro un vínculo, o para mantenerlo a distancia, etc.); o porque otros, en quienes Menón confía, a su vez creen que Sócrates sabe… en cuyo caso, la posibilidad de error es máxima: se trata de una suposición basada en otra suposición. Pero de eso estamos hechos, ya dijimos, y de ahí se producen cosas, vínculos, transformaciones.

Así, no es que Sócrates no sepa… eso de que "solo sé que nada sé" tiene su razón de ser en otra dimensión. Obsérvese que son dos enunciados, unidos por el "que":

1. Sé X.
2. X = Nada sé.

Si solo hubiera "nada sé", Menón no habría interpelado a Sócrates, no se habría quedado dialogando con él. Si solo hubiera "sé", no habría posibilidad de que Sócrates intentara formar a Menón, pues este quedaría condenado a preguntar a Sócrates.

Así, el saber (1) posibilita la interpelación y el enganche; y el no-saber (2) posibilita cierto vínculo con el saber: el del deseo.

Por ahora, Sócrates ha dado muestras de saber, así diga lo contrario, porque si no, sería muy difícil que sobre él hiciera Menón esa suposición; digo "difícil" y no imposible, porque igual podría hacerse de alguien que nada ha dicho (de pronto se trata de un monje tibetano), pero la respuesta que dé va a ser fundamental para que la suposición continúe o se deshaga.

El vínculo de Menón con Sócrates, en relación con el saber, no tiene por qué ser el que Menón supone para que efectivamente se

dé un vínculo con él en relación con el saber. (parece Cantinflas, pero no lo es). Por ejemplo, a Menón, ¿en realidad le preocupa salir de dudas en relación con la virtud? Puede ser, pero postular esa pregunta permite ir por la otra vía, la de la relación: preguntar por la virtud, en ese momento, ¿no es una buena manera de establecer con Sócrates una relación a propósito del saber? Desde otra postura, es igual para Sócrates: ¿le interesa discutir sobre la virtud o ese tema es una buena excusa para sostener con Menón una relación a propósito del saber?

A partir de los diálogos, podemos ver unas constantes —como Propp (1971) a propósito de los cuentos populares—: no importa de lo que hablen, siempre dan lugar a una manera de llevar a cabo la formación (y no específicamente de lo que se diga, por ejemplo, sobre la virtud). Por supuesto que la formación no puede ser en el vacío, como pretende hoy la escuela en algunos casos: formar, pero sin tener nada que decir. Al contrario: hay que entrarle con la mayor seriedad posible al tema de la virtud (o de la belleza, o de la exactitud de las palabras, etc.), para que la formación tenga lugar.

Pero la formación fenecería en el momento en que Sócrates responda a la pregunta en los términos en los que ha sido formulada, es decir, que responda una de las cuatro opciones, como en el examen del ICFES. No es que la respuesta correcta no esté entre las cuatro opciones, sino que la formación no se da en el terreno de lo que es correcto y de lo que no lo es. Lo que Sócrates va a emprender no es una respuesta a la pregunta, sino a las suposiciones desde las que se hace.

Primero, no deja el saber de un solo lado: puede estar también en quien pregunta. Pero no en el sentido supuestamente constructivista que nos mueve hoy a decir que los aprendices también saben y, en una equivocada implicación, a hacer dejación del saber de nuestro lado. En lo que Menón formula como pregunta hay una sarta de afirmaciones en relación con las cuales se tiene certeza. Es decir, que esa pregunta solo aparentemente expresa no saber; y ahí es donde el saber pedido al otro no puede

competir. Habría que indagar si la pregunta fue más bien para que el otro mostrara su adhesión. Si Sócrates admite los términos de la pregunta, su supuesto saber ahora tiene que coincidir con el saber del que supuestamente ignoraba algo. Hemos de entender que las preguntas solo muy raras veces se refieren a dudas en relación con el saber. Cuando la Inquisición pregunta a Galileo si la Tierra se mueve o está fija, no hay probabilidad alguna de que la respuesta de Galileo —por argumentada que esté— haga cambiar de criterio a la Inquisición; ellos ya creen saber que la Tierra está fija. Cuando le preguntan a Galileo es para que este adhiera a la posición oficial de la iglesia. Sería muy ingenuo Galileo si tomara esa pregunta como una declaración, de parte de la Inquisición, de que no sabe sobre eso y que le pide, a alguien que sí sabe, una guía autorizada. ¿Y por qué no hemos de pensar que en la escuela las preguntas que nos hacen —que llevan en sí algo en relación con el saber— van en ese mismo sentido? No me refiero a las preguntas que hacemos como maestros, pues es evidente que no apuntan al saber, sino a la evaluación, y que tienen efectos (como en el caso de Galileo).

Entonces, primer paso: no es tan fácil hacer atribuciones de saber, pues este anda por ahí, no se asienta con juicio en ninguna cabeza.

Y luego viene una ironía al respecto: Gorgias anduvo por acá hablando sobre el tema, de manera que si el saber es una cosa que se dice, ustedes los tesalios ya deben saber. ¡Hasta tu enamorado fue convencido! ¿Cómo hemos de entender este golpe bajo? Podría pensar lo siguiente: ni siquiera el yugo del amor por el que Aristipo está unido a Menón le impidió dejarse convencer de Gorgias. ¡Ah!, entonces el saber es algo en relación con lo cual se establecen yugos. Eso es lo que hemos considerado cuando ponemos la equivocación como base inicial del vínculo. Pero, entonces, quizá haya quienes sostienen la equivocación para mantener temporalmente el vínculo, mientras trabajan en detrimento de la equivocación, en menoscabo del vínculo "personal", para que se produzca un nexo pero con el saber.

Es una relación con el saber esa de —como cita Sócrates— "responder, si alguien os pregunta algo, con la confianza y magnificencia propias de quien sabe"; en tal caso, nadie se queda sin su respuesta, nadie puede ocupar su lugar… y el que responde estará ahí siempre, como el oráculo. Nunca dejarán de preguntarle. Su asunto no es la formación del otro, sino su lugar, el lugar que el otro le supone.

Se necesita otro lugar para formar, es decir, para que el otro, el que pregunta, en algún momento nos "baje" de ahí y se vincule con el saber. Pero no se trata del no saber, de la "sequedad del saber" que menciona Sócrates, pues hemos dicho que él sabe, que por alguna razón le preguntan. Esas ideas de su respuesta a Menón, en relación con el no saber, apuntan es a la posición desde la que intentará su jugada, tanto para producir algo en el otro, como para permanecer en cierto lugar. Y sería muy bueno (la satisfacción) que, en algún momento, el otro lo interpelara en ese lugar.

Cuando ejemplifica el tipo de respuesta que daría alguien en el lugar de Sócrates (el ateniense anónimo), hace una pequeña torsión que ya apunta al tema mismo: "qué es en sí la virtud"... (continuará).

Referencias

Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En S. Žižek (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Austin, J. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo xxi.

Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico*. México: Nueva imagen.

Bacon, F. (1620/2011). *Novum organum*. En *La gran restauración*. Madrid: Tecnos.

Baena, L. (1992). Actos de significación. *Lenguaje,* 19-20, 7-25.

Benveniste, É. (1977). El lenguaje y la experiencia humana. En *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo xxi.

Benveniste, É. (1979). Semiología de la lengua. En *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo xxi.

Bourdieu, P. (1997). El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de *La nobleza de Estado*. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo xxi.

Cajiao, F. (2008) La evaluación en el aula. En *Al tablero*, publicación digital del Ministerio de Educación Nacional (men). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162344.html

Collodi, C. (1983). *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Anaya.

Dewey, J. (2011). La enseñanza de la ética en la educación secundaria. En *Selección de textos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Eco, U. (1975). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.

Foucault, M. (1977). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo xxi.

Freud, S. (1990a). *Psicopatología de la vida cotidiana*. En *Obras completas* (vol. 6). Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

Freud, S. (1990b). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras completas* (vol. 12). Buenos Aires: Amorrortu.

García, G. (1996). *Manual para ser niño*. Recuperado de http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/ggm3.htm

Heidegger, M. (1967). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jakobson, R. (1975). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Kafka, F. (1974). Carta sobre la educación de los niños. En M. Brod, *Kafka*. Madrid: Alianza.

Kristeva, J. (1981). *Le langage, cet inconnu*. Paris: Seuil.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (1991). *El yo en la teoría de Freud* (Seminario 2). Barcelona: Paidós.

Lacan, J. (2003). *La transferencia* (Seminario 8). Barcelona: Paidós.

Miller, J.-A. (2001). *La erótica del tiempo*. Buenos Aires: Tres Haches.

Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J., y Castro, M.C. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Nietzsche, F. (1872/2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* Barcelona: Tusquets.

Platón (2011). *Menón*. En *Diálogos II.* Madrid: Gredos.

Platón (2011). *El banquete o del amor*. En *Diálogos II.* Madrid: Gredos.

Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.

Proust, M. (1979). *En busca del tiempo perdido. 1 Por el camino de Swann*. Madrid: Alianza.

Trubetzkoy, N. (1976). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.

Wahl, J. (1972). Platón. En *La filosofía griega* (*Historia de la filosofía*. Vol. 2). Madrid: Siglo XXI.

Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.

Agustín de Hipona: deseo y educación[1]

Maximiliano Prada Dussán

Agustín de Hipona (386-430 d. C.) ocupa un lugar relevante en la historia de la cultura occidental. Sus numerosos escritos y reflexiones en campos como el filosófico, teológico, semiótico, histórico e, incluso, en el de la historia de la música, fueron de gran impacto en su África natal y en la Europa mediterránea. A su turno –no es necesario insistir en ello– su impacto también se puede rastrear en autores de épocas posteriores, incluida la actual.

El estudio de la educación fue también de su interés y sus posturas y desarrollos gozaron de gran impacto en épocas posteriores. Más aún, si educación se entiende, en sentido amplio, como formación, es posible decir que todo su trabajo reflexivo estuvo atravesado por ella. Esto se puede constatar en el hecho de que, como lo han señalado ya varios autores, Agustín encarna un tipo de hacer filosofía o de ser intelectual en el que las reflexiones están siempre ligadas a la construcción personal, al proyecto de buscar una vida mejor, entendida esta como la búsqueda continua de la felicidad (lo adelantamos ahora, es la consecución del bien).

1 Este trabajo fue presentado oralmente en el segundo semestre de 2015 en el marco de la Cátedra doctoral de Educación y Pedagogía: "Filosofía y educación como sustrato de la formación", del Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad del Valle. El texto fue elaborado en el marco del proyecto de investigación *Filosofía, Escritura y Vida*, DCS, 407-15, CIUP-UPN.

No se reflexiona sin más; se reflexiona, consentiría Agustín, para alcanzar nuestro bien o para que los demás también lo alcancen.

Uno de los núcleos de su reflexión sobre la educación consistió en analizar la pertinencia de delinear estructuras racionales que conduzcan al ser humano a una vida buena. Este sería el propósito de los procesos educativos: conducir, por medio de una serie de pasos estructurados, a cada quien al encuentro con la felicidad, a una vida mejor. Este se sitúa como uno de los núcleos de su reflexión, bajo la pregunta por la posibilidad misma de la acción humana sobre este proyecto: ¿Es posible trazar un método para este fin? Aquí entra el deseo como centro del problema educativo. La felicidad no es solo vislumbrar dónde está el bien, sino amarlo, adherirse a él. En ese sentido, ¿es asunto de la educación afectar el deseo? ¿Acaso podemos decidir racionalmente qué amar y qué no?

La sospecha sobre la pertinencia y eficacia de los procesos educativos no es exclusiva de Agustín. Más bien, él la retoma de la tradición escéptica griega. Tampoco lo es el situar la felicidad como propósito último del ser humano y de la educación. El sello agustiniano, y es el motivo por el cual nos interesa ahora este autor, está en que sitúa la voluntad (*deseo, caritas*) como núcleo del problema descrito y en las implicaciones que de allí resultan. Se dirá, pues, de Agustín, que es el filósofo de la voluntad; fue ese uno de los conceptos que le permitió tomar postura –o superar, cómo él lo comprendía– frente al mundo antiguo, para dar paso a la nueva forma de vida que se alzaba en su momento: el mundo medieval.

En este escrito, me propongo rastrear algunos elementos de la noción de deseo que desarrolla el pensador africano en el marco de la formación. Siguiendo las cuestiones presentadas por el autor en *De magistro* (2003a), centraré mi atención en examinar el papel de los signos en el proceso de aprendizaje –la emisión de signos como acto fundamental o método de la enseñanza–, asunto que nos llevará a examinar la relación entre aquellos y el deseo.

Aquí se tratará de reconstruir el problema sobre el que, a mi juicio, ronda Agustín en este asunto. Aquel consiste en que, por

un lado, el motivo humano, que sería propósito de la formación, consiste en convertir el deseo en *caritas;* pero, por otro, se pone en duda que pueda haber efectos de la formación sobre el deseo, con lo cual alcanzar tal propósito no estaría bajo el control de la acción humana. Llevada esta postura al extremo –encarnada por una rama escéptica–, se tendría que los procesos educativos serían inútiles e inservibles. Agustín, por su parte, acepta, con los escépticos, que no puede haber gobierno del deseo, pero, a diferencia de ellos, considera que la emisión de signos puede afectar este proceso. El asunto de este texto es precisar el papel que ellos cumplen en el propósito de formación señalado.

En este escrito, entonces, se intenta mostrar el modo como el autor estudiado se enfrenta a la cuestión de la posibilidad misma y correlación de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por los signos. Para empezar, esta exposición muestra la sospecha escéptica, a la que se enfrenta Agustín, sobre la posibilidad de que los signos y la educación en general puedan llevar al conocimiento y la respuesta que Agustín da a esa postura. Posteriormente, se mostrará que la respuesta que da el africano a tal asunto lleva a considerar el papel del deseo en el aprendizaje y, por último, se indicará el modo en que, una vez se mantiene en pie la necesidad de la emisión de signos, estos afectan tal proceso.

Para finalizar, se harán algunas observaciones acerca del carácter de la reflexión agustiniana sobre la educación.

La duda escéptica acerca del papel de los signos en el aprendizaje[2]

En su texto *Contra los profesores*, el escéptico antiguo Sexto Empírico refuta la posibilidad de que la enseñanza produzca aprendizaje o encuentro con el conocimiento. Su refutación se divide

2 Este apartado es una síntesis de ideas que he desarrollado en otros escritos sobre el tema. Su inclusión en este escrito es necesaria para el desarrollo de los objetivos. Para ampliar los asuntos aquí tratados (véase Prada, 2014, 2015).

en las siguientes críticas a la enseñanza: "La materia enseñada en cada disciplina, el maestro, el discípulo y el método de enseñanza" (1997, I.I.9). De todas ellas nos interesa rastrear la referida al método de enseñanza: la comunicación, la cual se funda en el intercambio de signos. El método, según el escéptico, constituye el núcleo en el proceso de enseñanza.

El intercambio comunicativo requiere emisión de signos. En la crítica al método, el escéptico quiere mostrar que la emisión de signos no tiene como efecto el aprendizaje. A esta conclusión llega a través del análisis del papel de los signos en el intercambio comunicativo. En palabras del escéptico:

> En cuanto al lenguaje, o significa algo o no significa nada. Y si no significa nada tampoco enseña nada; si significa algo, lo hará o por naturaleza, o por convención. Pero no significa algo por naturaleza, pues no todos entienden a todos: los griegos a los bárbaros, los bárbaros a los griegos, ni los griegos a los griegos o los bárbaros a los bárbaros. Y si significa algo por convención, es evidente que quienes han previamente aprehendido los objetos a los que las palabras hacen referencia, aprehenderán también dichas palabras, pero no es que estas palabras les enseñen cosas que ignoraban, sino que es como si volvieran la vista a lo que ya sabían, pero quienes aspiren a instruirse en cosas que ignoran no podrán conseguirlo (1997, I.IV.38).

En síntesis, la crítica indica que la emisión de signos no cumple la función de trasmitir al receptor lo que el emisor tiene en mente; esto es, la comunicación no tiene como efecto el conocimiento por parte del receptor. Y, si la emisión de signos no conduce al conocimiento, no parece que ella tenga lugar privilegiado en los procesos educativos. El fundamento metodológico del proceso educativo, el intercambio de signos para la comunicación, queda altamente cuestionado —en este caso, la comunicación oral, pero, en general, cualquiera que esté basado en

el intercambio de signos, sean visuales, auditivos, etc.[3]—. A su turno, queda en entredicho la posibilidad misma de que el ser humano ejerza un papel en el proceso educativo por medio del diseño e implementación de un método de enseñanza.

Esta refutación, unida a aquellas otras sobre la educación que desarrolla en el texto citado, conduce al escéptico a concluir que "es evidente que no existe ni la enseñanza ni nadie que la tenga a su cargo" (1997, I.IV.38). El edificio educativo quedaría, si no desmontado, sí altamente cuestionado. Este es, pues, el punto de partida de Agustín en sus reflexiones sobre la educación.

En *De magistro*, Agustín (2003a) se enfrenta directamente a esta cuestión escéptica[4]. En este diálogo, perteneciente a su época temprana de producción literaria (390 d.C.), acepta la mentada duda, pero extrae conclusiones distintas a las del Sexto Empírico sobre el uso del lenguaje y, en general, sobre el proceso educativo. Acepta que reconocemos un signo cuando lo percibimos debido a que ya sabemos lo que él significa y que, si no lo reconocemos, se debe a que no conocemos su significado de ante mano. Esto indica que el signo no nos ofrece un significado nuevo en absoluto. En este sentido, la condición de posibilidad de que reconozcamos un signo, en cuento tal, radica en que ya conozcamos un significado y que este lo conozcamos enlazado al significante que percibimos. Así lo expresa Agustín: "Porque, cuando se me da un signo, si sucede que yo no sé de qué cosa es signo, no me puede enseñar nada; y, si lo sé, ¿qué aprendo por el signo?" (2003a, X.33).

Hasta aquí la conclusión a la que llega Agustín es la misma del escéptico: la emisión de signos no tiene como efecto el aprendizaje –*locutio*, en los términos latinos que usa el autor africano–. ¿Qué papel queda para los signos dada la situación descrita? Es en

3 Sexto Empírico no llega a la posición radical que podría tener esta conclusión, esto es, la de evitar cualquier intercambio significativo, al considerar que es inútil en el proceso de comunicación. Esta postura sería la tomada por Cratilo (Aristóteles, 1994, 1010 a). Véase también: Pajón (2009, pp. 140 y ss.).

4 Para un rastreo sobre la relación entre Agustín y las escuelas escépticas, véase Prada (2015, 163 y ss.).

este punto donde Agustín se distancia del escepticismo –al menos, en el asunto que ahora tratamos–, a través de la definición de funciones de la *locutio* distinta a la de servir de mecanismo de transmisión de un conocimiento.

Esta apertura la desarrolla a través del diálogo con su hijo Adeodato. En el intercambio de preguntas y respuestas llegan a la idea según la cual la emisión de signos tiene tres funciones: *enseñar –docere–*, *recordar –commemorare–* (2003, I.1) e invitar a *buscar –quarere–* (2003a, XI.36).

No es mi intención desarrollar aquí extensamente el sentido de estas tres funciones. Me limitaré a señalar algunas notas características suficientes para encontrar su enlace y pertinencia con los objetivos de este escrito[5]. En el contexto en que lo estamos describiendo, el *enseñar –docere–* no se refiere a los procesos formales de enseñanza que se dan en un sistema educativo; en lugar de ello, se refiere al punto de partida de cualquier proceso de comunicación y de adquisición de conocimiento: manifestación exterior del pensamiento o del alma, como suele llamarlo Agustín. Es un mostrar, exteriorizar, en suma, significar[6]. Es una función referida a quien emite el signo.

Las funciones de *recordar –commemorare–* y *buscar –quarere–* están situados, fundamentalmente, en el lado del receptor del signo. Habiendo aceptado que un signo se reconoce como tal, si y solo si se tiene conocimiento previo del significado que está unido a él –al significante, en sentido estricto–, Agustín sostiene que el proceso mediante el cual reconocemos un signo consiste en que, impulsados por la percepción del significante, nuestra mente busca en la memoria el significado adherido y lo hace presente, lo recuerda. Este es el sentido propio del *commemorare*. Así, aun cuando tengamos la ilusión de que las palabras que percibimos

5 Para un desarrollo detenido de estos asuntos, véase Prada (2015, pp. 127 y ss.).

6 Como afirma Rincón (1992), durante el *De Magistro*, el verbo *enseñar* (*docere*) abarca una amplia gama de significados, como *commemorare*, *significare*, *loqui*, *ostendere*, *monstrare*, *indicare* y *exhibere*, entre otros. Para ampliar esta cuestión, *véase* Rincón (1992, pp. 159-161).

generan conocimiento en nuestro interior, el africano sostiene que cuando escuchamos a alguien hablar, comprendemos lo que dice porque nuestra mente vuelve sobre sí la mirada y hace consciente el contenido de lo que expresan los signos percibidos. El contenido, esto es, el significado, está dentro de nosotros, no fuera. Esta es la base, a su turno, de que Agustín entienda la comunicación en el marco de la interpretación: los signos no tienen significado estable, sino que cada quien lo aporta según sus experiencias previas. Así, entonces, se emiten signos para que quienes los perciben recuerden el contenido que previamente existe en su memoria.

Ahora bien, en el caso en que conozcamos el significado de un signo, este nos mueve a recordar. Nos queda analizar el caso en el que no conocemos el significado. ¿Qué papel cumple el signo? Agustín considera que en la comunicación partimos del supuesto de que hay un intercambio de signos. Esto es, que aunque no conozcamos un significado preciso, suponemos –creemos, como indica el autor– que lo que percibimos es, efectivamente, un signo y no un mero ruido. Así, en este caso, no queda otro camino que buscar su significado –*quarere*–. Así, Agustín resalta el hecho de que el desconocimiento del significado se convierte, a su turno, en un movimiento hacia el conocimiento. El signo desconocido, confuso, oscuro, nos lleva a buscar (2003a, XI.36; XIV.46). No lo haría, señala Agustín, si no se dieran las dos condiciones descritas: por un lado, que consideremos que es un signo y, por otro, que no conozcamos su significado. La búsqueda tendría un punto de llegada al enlazar un significado al significante percibido.

Con todo, desde el punto de vista del receptor –que es el que nos interesa al centrar nuestra atención en el aprendizaje– las palabras invitan o bien a recordar o bien a buscar. En ambos casos, se descarta que ellas impriman un contenido en el alma, que dejen una huella; por el contrario, invitan al alma a un movimiento que se dirige a lo ya conocido o hacia lo desconocido. Con sus descripciones, Agustín se aparta decididamente de un punto de vista

transmisionista. En suma, los signos invitan al alma a moverse[7]. Así, al final del diálogo, Adeodato expresa: "La verdad es que yo he aprendido, con la admonición de tus palabras, que el hombre no consigue con ellas otra cosa que ser invitado a que aprenda" (2003a, XIV.46).

Insistamos en que con el desarrollo del *De magistro* Agustín acepta las premisas escépticas, en el sentido en que, al igual que ellos, sostiene que quien percibe el signo no alcanza por medio de ellos los objetos de conocimiento. Pero, a diferencia de la radicalidad de las conclusiones escépticas, Agustín no descarta la utilidad de los signos en el proceso comunicativo y de aprendizaje. Se separa de ellos al sostener que los signos, aunque no generan conocimiento, invitan a buscar; invitan al alma a moverse. Los rescata en tanto tienen algún efecto, no ya en el aprendizaje directo o en que nos permitan alcanzar un conocimiento por sí mismos, sino en el movimiento que ellos incitan al alma. Intercambiamos signos, nos comunicamos, para que nuestra alma esté en movimiento.

Examinemos, inicialmente en qué consiste este movimiento, lo cual nos permitirá ver el su relación con el deseo. Luego, volveremos sobre los signos para precisar su función.

El movimiento del alma

En sentido estricto, Agustín sostiene que el ser humano conoce una vez la verdad se revela. Esto es lo que él define como *iluminación* (Agustín, 2006, XIII.XIX.24; 2003a, XI.38; XII.40; 1969a. XII. XXXI.59; 1946a, I.VIII.15; Gareth, 2006, p. 180). Constituye este un movimiento de la verdad –o aquello por conocer– hacia el ser humano en donde este puede ver la verdad. En este sentido, no está dentro de nuestro dominio conocer, pues no gobernamos la revelación de la verdad; y tampoco es competencia humana producir o engendrar la verdad (1988a, IV.6), pues, entiende el africano,

7 A parte de lo ya señalado en *De magistro*, veáse *De Trinitate* (Agustín, 2006, X.I.1; XII. XV.24).

esta está dada por Dios. Esto no implica que el ser humano asuma una actitud meramente pasiva frente al conocimiento. Por el contrario, sin salirse de estos marcos analiza el modo de la actividad humana. Este es el asunto que nos interesa ahora.

El camino de conocimiento, señala Agustín, supone una estructura triádica –*trina*–: en él interviene el alma, el objeto de aprendizaje y el enlace entre estos dos. En el movimiento que analizamos, tal enlace consiste en que el alma se dirija al objeto, bien sea para recordarlo, si es que ya lo conoce, o para verlo por primera vez, si es que lo desconoce y solo lo supone, tal como lo hemos descrito anteriormente.

En el enlace entre el alma y el objeto se distinguen tres niveles –de conocimiento–: la creencia, la visión y la posesión. El primero se da cuando el objeto es desconocido, pero suponemos o creemos que hay algo que encontrar[8]. La visión, por su parte, se da cuando el conocimiento se revela al alma. Transcurrida la contemplación, el objeto conocido se lleva a la memoria, donde no lo tenemos siempre presente; luego el alma lo hace presente o consciente por medio del recuerdo cada vez que lo necesita[9]. El último nivel, la posesión, es aquel en el que no habría separación entre el alma y su objeto. Por eso Agustín considera que es el modo de conocimiento más perfecto. Con ello, Agustín distingue entre el conocimiento que se da "con la mente sola", y otro, más perfecto, que implica la posesión del objeto; este último otorga felicidad (1995a, xxxv.2).

Así, los niveles descritos por Agustín se erigen a partir de la distancia o acercamiento que hay entre el objeto y el alma. Los niveles inician en la búsqueda y concluyen con la posesión. Establecidas estas distinciones, Agustín pregunta por el motor que impulsa a salir de la creencia y llegar a la posesión. ¿Qué hace que

8 La creencia también es conocida como visión indirecta o de segunda mano (Rist, 1994, p. 31).

9 Para ver el modo en que Agustín entiende el recuerdo como modo de conocimiento y su distanciamiento frente a la idea de reminiscencia platónica véase Agustín (2006, xiii.xiv.23– xv.25).

nos movamos? Ese impulso que lleva al alma a la posesión final no es otro que el deseo –*appetitus*–. Así, el movimiento del conocimiento tiene como principio de posibilidad el deseo.

Detengámonos en estos tres niveles y su relación con el deseo. Los dos primeros niveles no calman el deseo, dado que el alma no se une al objeto. En el primer caso el objeto es visto indirectamente, mientras que, en el segundo, el objeto se aleja o se esconde en la memoria. Ninguna de las dos primeras formas consuman calman el apetito. Por su parte, el movimiento en el que el alma desea poseer sería el modo más perfecto de darse el deseo. A este modo Agustín lo denomina *amor*.

El amor es, pues, movimiento, es un *tender hacia*, un proyectarse, un *apuntar a* con fines de posesión, de fusión, de unión. Tal apuntar se establece si el alma previamente conoce algo del objeto, aun cuando dicho conocimiento sea apenas incipiente, pues no es posible buscar algo que se desconozca totalmente[10]. Como complemento de esta idea tenemos que, aun cuando lo conozcamos, no lo conocemos totalmente. Conocerlo totalmente quiere decir, para Agustín, poseerlo. Lo deseamos porque aún no lo poseemos. Si ya lo poseemos, dejamos de desearlo, de amarlo. Algo sabemos del objeto para que podamos anhelarlo, pero no lo poseemos. Lo conocemos, pero no en su forma más perfecta. Por eso el deseo nos proyecta hacia él, con el fin de poseerlo. En este sentido, el amor se presenta como forma de acercamiento entre el alma y el objeto, como un puente, como intento de unión o de adhesión entre ellos. El amor, pues, es un vínculo que busca posesión en medio de la separación, de la distancia entre alma y objeto.

Ese *apuntar a* tiene una dirección, la cual la da el objeto. Usando metáforas espaciales, Agustín diría que ese objeto que se quiere poseer constituye el peso del alma: hacia él ella se dirige (1988b, VI.XI.29). En la posesión hay un disfrute –*frui*– del objeto. Allí, diría Agustín, está la felicidad, disfrutar el objeto que se

10 De allí que en *Confessionum* (Agustín, 1995b) pregunte: "¿Quién habrá que te invoque si antes no te conoce?" (I,I,1).

desea. El disfrute del objeto, el placer, nos mueve a buscarlo: "El placer, por tanto, orienta al alma: pues donde esté tu tesoro, allí estará también tu corazón; donde está el placer, allí también está el tesoro, y donde está el corazón, allí la felicidad o la desgracia" (1988b, VI.XI.29).

Este placer o disfrutar en modo pleno del objeto implica dos condiciones. La primera consiste en que el objeto se busca por sí mismo, no por algo externo a él, no como un medio. No se anhela en aras de usarlo –*uti*– para conseguir otra cosa: "Amar no es otra cosa que desear una cosa por sí misma" (1995a, XXXV.1). La segunda condición advierte que el disfrute no es pleno si es caduco o si permanece en él la idea de que pueda terminar –*temor*–. Si existe temor, permanece el deseo. Esto es, la verdadera felicidad es aquella en la cual ya no hay separación posible entre el alma y el objeto, en la que ya no hay temor. Mientras permanezca el temor no puede haber disfrute verdadero.

En consideración de Agustín, el temor desparece solo en relación con objetos eternos, pues estos son los únicos que no caducan; solo estos libran del temor y solo la relación amorosa garantiza la no pérdida[11]. El amor a este tipo de realidades Agustín lo entiende como *caritas* y el amor a los objetos caducos, como *concupiscencia –cupiditas–*[12]. *Caritas* constituye la perfección del deseo, del movimiento del alma, de allí que solo *caritas* pueda tenerse como vida feliz. A lo largo de numerosos escritos, muestra que la vivencia de este amor implica no solo posesión de un objeto, sino que es también origen de la virtud y de la ordenada vida social. Por esto, alcanzar este tipo de amor es la meta del camino humano en su condición actual.

11 No es interés de este escrito desarrollar a profundidad la idea de *temor* en Agustín en el marco de los procesos de conocimiento y de la búsqueda de la felicidad. Sinteticemos la idea señalando que desaparece el temor en función de la naturaleza del objeto amado y del tipo de relación que se establezca entre el alma y el objeto. El *De trinitate* (Agustín, 2006) condensa esta idea: "Solo es feliz el que posee todo lo que desea y no desea nada malo" (XIII.V. 8).

12 Caritas y concupiscencia tienen una suerte de similitud con buena voluntad y mala voluntad y con amor ordenado y desordenado, respectivamente (Agustín, 2009, I)

Ahora bien, hemos dicho que el deseo cesa una vez el objeto es poseído y cuando no hay temor de que sea arrebatado. Así, es legítimo interrogarnos: ¿Puede ocurrir que dejemos de desear? lo cual, según lo dicho, es lo mismo que preguntarnos: ¿Podemos ser felices? En consideración de Agustín no es posible, pues nuestra condición humana contingente no nos permite poseer objetos eternos. Hay una separación ontológica entre el ser humano y aquello que le da felicidad plena. De allí que Agustín señale que el ser humano es de condición deseante. No dejamos de desear, esto es, no dejamos de amar, no dejamos de buscar la felicidad. Siempre nos encontramos en movimiento[13].

Esta conclusión, antes de sumir a Agustín en la absoluta infelicidad o desilusión, lo lleva a analizar el modo humano de posesión de objetos eternos. Se revela aquí la estructura temporal del deseo: el deseo invita al futuro, por cuanto no se posee el objeto ahora –por lo cual se busca–, pero se espera poseerlo más adelante. El amor es, así, una proyección hacia el futuro. Es un intento de que el futuro se haga presente. ¿Cómo es posible esto en relación a *caritas*? El modo humano de la felicidad o la posesión no es otro que la anticipación. *Caritas* no es mera espera de futuro, es vida de esperanza. Esto es, vivo en el presente el modo en que viviría en el futuro el disfrute actual de aquello que después se conseguirá plenamente. De allí que el autor africano señale que quien vive en esperanza es feliz.

Hemos desarrollado estas ideas para mostrar el ámbito de acción humana en el camino de conocimiento. La posición realista de Agustín, en la que afirma que la verdad no es producida por el ser humano, no lo lleva a deslegitimar la actividad humana para el encuentro con la verdad o a señalar que debemos asumir una actitud pasiva mientras se espera la iluminación. Tampoco centra su atención meramente en el desarrollo de habilidades cognitivas, en

13. En este sentido, Agustín señala que quien busca la sabiduría es siempre filósofo. El filósofo es amante de la sabiduría. La ama porque no la posee. Siempre la busca y nunca la alcanza. Así, todos debemos ser, en algún sentido, filósofos.

la acumulación de ideas y conceptos o en otra serie de habilidades de preparación para cuando la verdad se revele. Lo dicho hasta aquí nos permite situar el ámbito al que se dirige la acción humana: el deseo. Esto, en virtud de que no hay unión entre sujeto y objeto si no hay movimiento. El asunto, propiamente, de los métodos y procesos educativos está, entonces, en mover el alma hacia ellos. No es otro su cometido. Convertir el deseo en *caritas*.

Para finalizar, examinemos ahora la función de los signos en el marco que hemos descrito.

Los signos y el deseo

Las tres formas de conocimiento de las que hemos hablado –creencia, visión directa y posesión– están impulsadas por el deseo de unión con el objeto. Los signos no nos brindan conocimiento, pero sí están vinculados con dicho movimiento, con dichas formas. Veamos.

El movimiento del alma

El diálogo *De magistro* cerraba con las siguientes palabras de Adeodato: "La verdad es que yo he aprendido, con la admonición de tus palabras, que el hombre no consigue con ellas otra cosa que ser invitado a que aprenda" (2003a, XIV.46). Los signos invitan, pues, a aprender; esto es, a que el alma esté en movimiento; despiertan el deseo.

Agustín amonesta a maestros y oradores a que, antes de entablar discusiones con sus receptores acerca del bien, la justicia, la verdad u otros objetos de conocimiento, es necesario que los estudiantes o el auditorio quieran alcanzar dichos objetos. Si no hay este deseo, es vano cualquier intento de que quien escucha, llegue a ellos. Ante un auditorio desinteresado, los signos cumplen la función primordial de romper la quietud del alma. Romper la quietud quiere decir despertar el recuerdo de lo conocido o la búsqueda de lo desconocido.

Para ello, se requiere lo que en *De magistro* (Agustín, 2003a) y en *De Principia dialecticae* se denomina fuerza de la palabra: "La fuerza de la palabra es por la que se conoce de cuánto es capaz –*valeat*–. Sin embargo, es capaz tanto cuanto pueda mover al oyente –*movere potest*–" (2003b, 1413.VII; X.34). Agustín desarrolla esta idea señalando que una palabra bien puede mover al oyente en virtud de sí misma, esto es, en cuanto sonido –decoro–, o en virtud de lo que significa –verdad–. La función del maestro es, pues, la elección de signos fuertes, signos que rompan el caparazón de la quietud y proyecten hacia el futuro a quienes los perciben (2003b, 1413.VII). Hay que despertar el deseo y hay que anhelar estar siempre deseando; hay que desear desear o, como lo nombra Agustín, amar el amor. Mantener vivo el deseo es condición necesaria para el aprendizaje, de allí que el africano prefiera un auditorio ignorante pero deseante, a uno desinteresado pero instruido.

No hay, considera Agustín, signos preestablecidos que cumplan esta función. El maestro debe ajustarse al auditorio en el que se desenvuelve y elegir los signos que despiertan el recuerdo y la búsqueda. Buscar aquellos que sean significativos –*commemorare*– y los que les puedan abrir a nuevas experiencias –*quarere*–.

Deseo y Caritas

Una vez permanezca el deseo, la función de los signos se instala en el proceso en el que el deseo se vuelve *caritas* y no *concupiscencia*. El elemento diferencial, decíamos, está en los objetos que se aman. ¿Es esto posible? Esto es, ¿es posible gobernar el deseo en el sentido de decirle: "ama esto o aquello"; "dirígete a este objeto o a este otro"? El africano tiene una respuesta negativa: nadie domina qué amar, no gobernamos nuestro deseo. Luego, llevar a que el deseo se convierta en *caritas* es tarea imposible para el ser humano. De allí, señala, que *caritas*, al igual que la iluminación, sea un don. Es, finalmente, un movimiento de Dios hacia el hombre y no al contrario.

Pero aun cuando esta sea la situación, Agustín no renuncia a la posibilidad de que la acción humana incida en alcanzar *caritas*. De nuevo, no cae en la consecuencia escéptica de anular los procesos formativos al considerarlos inútiles. La salida a este callejón se ampara en el principio de que nadie ama lo que no conoce. Así, es necesario descubrir el mundo eterno, con el intelecto, para poder amarlo. Se requiere un proceso que le permita a la mente vislumbrar aquello que debería amar, con la idea de que, una vez esto se realice, se desee la unión, la posesión.

Este propósito toma forma en el esquema formativo o currículo que postula Agustín tanto en *De ordine* (1946b) como en *De doctrina christiana* (1969b). En tal esquema revela Agustín que se requiere, primero, estudiar la naturaleza del mundo, para descubrir que este es contingente y que, como tal, no es digno de ser buscado. Tal estudio lo realizan las artes liberales o, como las denomina en *De trinitate* (2006), las ciencias. En la medida en que se descubre la naturaleza del mundo, emergen los objetos estables que subyacen a él. Su estudio directo sería objeto de la filosofía (o sabiduría), artes liberales y filosofía son, pues, momentos de un camino racional que quien aprende debe recorrer para descubrir aquello que se debe amar si se quiere alcanzar felicidad. Es un camino cuya herramienta fundamental es la razón dialéctica. Así, el deseo debe conducir a un análisis estricto de la realidad, para descubrir la naturaleza de sus objetos y, con ello, los que son dignos de ser amados. Aun en este estadio dialéctico el deseo sigue operando, pues no se trata de una búsqueda intelectual sin más, sino una talque conduzca a la felicidad.

Con todo, Agustín comprende este camino formativo como el llevar al ser humano hasta una orilla en donde pueda ver que, atravesando el mar, encontrará su patria. Pero el puente para atravesarlo no es ya racional. Es un puente que solo atraviesa quien tiene vivo el deseo, quien desea intensamente. La filosofía griega, dirá, nos lleva hasta ese punto, hasta el límite, hasta el borde del abismo, pero no nos da el camino que nos ubica al otro lado.

Dialéctica y retórica

El maestro, señalábamos, debe encender el deseo y ayudar a descubrir la verdad. Para realizar estas dos tares, debe dominar las artes de la retórica y la dialéctica. Aquella para persuadir la verdad y esta última para hallarla –nótese que estas dos artes corresponden a los retos de la educación que acabamos de describir: despertar el deseo y descubrir objetos de conocimiento–. Como señala en *De ordine* (1946b), algunos seres humanos se mueven por medio de razones, otros, por medio de la dulzura de las palabras (II.XIII.38). En algunos momentos se requerirá proferir discursos para encender el corazón, pero, en otros, se preferirá el examen riguroso de los objetos del mundo a través de la lógica. Maestros y oradores deben aprender una y otra artes; una referida a los objetos –dialéctica– y la otra, al auditorio –retórica– (IV.II.3; V.6)[14].

Conclusiones

Luego del callejón aparentemente sin salida al que el escepticismo llevó la emisión de signos y la enseñanza, Agustín encuentra un camino de fuga apelando a que el aprendizaje es un movimiento del aprendiz y no una acción del enseñante. El papel de este estaría referido a intervenir en el aprendizaje, no a fijar la enseñanza por sí misma. Pero, creyendo haberse librado de tal problema, ahora se encuentra con que el aprendizaje tiene a su base el deseo, pero que este no es controlable por la acción humana, por lo cual, la intervención que se pueda hacer queda en entredicho. A pesar de esto, como hiciera frente a la duda escéptica, Agustín no renuncia a la acción humana en tal proceso. A través del intercambio

14. Pollmann (2005, p. 216) analiza las posibles fuentes que nutrieron la construcción de la figura del predicador hecha por el autor africano en *De Doctrina Christiana*. A este respecto, señala como el paralelo más cercano al texto Agustiniano un fragmento de Teofrastro citado en el comentario de Amonio sobre el *De Interpretatione* de Aristóteles en el que se menciona que el logos considera tanto la audiencia como las cosas a las que se refiere.

de signos, los procesos formativos intervienen para despertar el deseo y descubrir realidades superiores. En esta función hemos ubicado la acción humana en el proceso educativo.

Hemos hecho este recorrido para dar curso a una de las preguntas que está en la base del pensamiento agustiniano sobre la educación, este es, el de la posibilidad misma de educar, entendida como la acción humana sobre el proceso de aprendizaje. Como vimos, Agustín confía en la acción humana, en la comunidad humana, en la intervención en estos procesos. Ahora bien, en ese recorrido hemos mencionado de paso y sintéticamente una serie de cuestiones que se abordan en las discusiones tradicionales y actuales sobre la educación: la posibilidad de la educación, sus fines, el tipo de proceso que afecta, los métodos, el rol del docente y las áreas de estudio, entre otros. Aunque aquí nos hemos referido a todo ello brevemente, estos asuntos pueden ser reconstruidos a profundidad en la obra completa del autor africano, toda vez que, como sucede con otros de sus temas tratados, aun cuando no abordó el tema educativo en una sola obra ni de modo sistemático –en una obra denominada *tratado de pedagogía* o algo similar–, sí lo hizo a lo largo de su producción intelectual, durante más de 40 años de actividad literaria.

Como hemos querido mostrar, trató el asunto educativo a partir de muchas de sus preguntas esenciales y en distintos momentos. Sin embargo, pese a la distancia temporal que separa sus obras y a la dispersión de las cuestiones tratadas, no por ello dejó de mantener un hilo conductor. Su ojo filosófico lo llevo a delimitar un núcleo de la educación, que no es otro que el que hemos intentado rastrear aquí: el deseo. Al mantener este como núcleo, dio consistencia y coherencia a las demás reflexiones sobre los asuntos estudiados. Así, su estudio no es solo una descripción de los métodos, procesos, áreas, etc., que se deben tratar. Su afán consistió en reconstruir el aparato educativo a partir de ese elemento.

Dada la consistencia de sus reflexiones y la influencia que tuvo tanto en su época como en autores posteriores –asunto que

no podemos analizar en este escrito–, no es posible evadir el aporte agustiniano a la hora de reconstruir la historia de la educación o de las reflexiones en torno a ella. Su caso muestra que este tipo de discursos se producían amplia y consistentemente mucho antes de que apareciera un área independiente llamada pedagogía.

Referencias

Agustín (1946a). Soliloquiorum. En *Obras Completas de San Agustín. T. I.* Trad. Victorino Capánaga. Madrid: B.A.C.

Agustín (1946b). De Ordine. En *Obras Completas de San Agustín. T. I.* Trad. Victorino Capánaga. Madrid: B.A.C.

Agustín (1969a). De Genesi at litteram. En *Obras Completas de San Agustín, T. XV*. Edición de Balbino Martín Pérez. Madrid: B.A.C.

Agustín (1969b). De doctrina christiana. En *Obras Completas de San Agustín. T. XV.* Trad. Balbino Martín. Madrid: B.A.C.

Agustín (1988a). De immortalitate animae. En *Obras completas de San Agustín. T. XXXIX*. Trad. Lope Cilleruelo. Madrid: B.A.C.

Agustín (1988b). De Música. En *Obras completas de San Agustín. T. XXXIX*. Trad. Alfonso Ortega. Madrid: B.A.C.

Agustín (1995a). De diversis quaestionibus octoginta tribus. En *Obras Completas de San Agustín. T. XL.* Trad. Teodoro C. Madrid. Madrid: B.A.C.

Agustín (1995b). Confessionum. En *Obras Completas de San Agustín. T. II.* Trad. Ángel Custodio Vega. Madrid: B.A.C.

Agustín (2003a). *De magistro.* Trad. Atilano Domínguez. Madrid: Trotta.

Agustín (2003b). *Principia Dialecticae*. Traducido por el grupo de traducción de latín de la Universidad de los Andes. Bogotá: Universidad de los Andes.

Agustín (2006). De trinitate. En *Obras completas de san Agustín*. *T. XV.* Trad. Luis Arias. Madrid: B.A.C.

Agustín (2009). De libero arbitrio. En *Obras Completas de San Agustín. T. III.* Trad. Victorino Capánaga. Madrid: B.A.C.

Aristóteles (1994). *Metafísica.* Trad. Carlos García Gual. Madrid: Gredos.

Gareth B. M. (2006). *Agustín.* Trad. Roberto H. Bernet. Barcelona: Herder.

Pajón L. I. (2009). La noción de infinitud aplicada al movimiento: la tesis cratiliana de la total inestabilidad. *Ontology Studies*, 9, 139-153.

Pollmann, K. (2005). Augustine's hermeneutics as a universal Discipline? En K. Pollmann y M. Vessey (Eds.). *Augustine and the Disciplines: from Cassiciacum to Confessions* (pp. 206-231). Oxfordshire: Oxford University Press.

Prada, M. (2014). La respuesta de san Agustín ante la duda escéptica en torno a la posibilidad de enseñanza y aprendizaje a través de signos. *Revista Cuestiones de Filosofía*, 16, 198-210.

Prada, M. (2015). *Signos y números: filosofía de la música en Agustín de Hipona.* Bogotá: Aula de Humanidades y Unicervantina.

Rincón G. A. (1992). *Signo y lenguaje en San Agustín.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Rist, J. M. (1994). *Augustine: ancient thought baptized*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sexto Empírico. (1997). *Contra los profesores.* Trad. Jorge Bergua Cavero. Madrid: Gredos.

Sobre los autores

Agustina Lenzi

Licenciada en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Asistente de investigaciones en la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina). Desde 2012, trabaja en la Fundación Éforo, una organización social vinculada al control público y a la educación. Se desempeña como asesora en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina y es miembro de Pansophia Project.

Alberto Martínez Boom

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED (España). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Miembro fundador y activo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Investigador Emérito de Colciencias y miembro de la Academia Colombiana de Pedagogía. Web-site: www.albertomartinezboom.com. Correo electrónico: almarboom@yahoo.com.

Alejandro Álvarez Gallego

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED (España). Director del Instituto Pedagógico Nacional. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional e integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Blog: https://alejandroalvarezgallego.blogspot.com.co. Correo electrónico: rizoma.alejandro@gmail.com

Alexander Ruiz Silva

Doctor en Ciencias Sociales por la FLACSO (Argentina). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UPN. Co-director del grupo de investigación Moralia. Correo electrónico: alexruizsilva@yahoo.com

Andrés Klaus Runge Peña

Doctor en Ciencia de la Educación por la Universidad Libre de Berlín. Profesor de la Universidad de Antioquia. Coordinador del grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FormaF— y de la Línea de Pedagogía Histórica del Doctorado en Educación de la U. de A. Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co

Armando Zambrano Leal

Doctor en Ciencias de la Educación por la Université Paris 8 Vincennes-St Denis (Francia). Profesor universitario. Líder del Grupo CIEDUS (Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos). Profesor invitado de la Universidad de Los Andes (Mérida Venezuela), Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), Karlsruhe (Alemania), Paris 8 (Francia) y de varios programas de Maestría y doctorado en Colombia. Correo electrónico: azambranoleal@gmail.com

Carlos Eduardo Vasco Uribe

Doctor en Matemáticas por la Saint Louis Univerity (Estados Unidos). Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Colombia. Asesor del Ministerio de Educación Nacional de 1978 a 1993. Fue coordinador de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Recibió el Premio Nacional de Educación, Francisca Radke, por su trabajo educativo a lo largo de más de cuatro décadas. Correo electrónico: carlosevasco@gmail.com

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Doctor en Educación de la Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (Brasil). Profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional e investigador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Correo electrónico: noeraernesto@gmail.com

Germán Vargas Guillén

Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor titular de la misma institución. Realizó la investigación postdoctoral E*l sentido cabe fenomenología y hermenéutica* en la Universidad de Texas en Arlington. Dirige las colecciones editoriales: Filosofía actual y Textos de filosofía (San Pablo) y Filosofía y enseñanza de la filosofía (UPN). Blog: https://profesorvargasguillen.com

Guillermo Bustamante Zamudio

Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor titular de la misma institución. Psicoanalista practicante, miembro de la Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis. Correo electrónico: guibuza@gmail.com

Isabel Garzón Barragán

Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Valencia (España) y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: igarzon@pedagogica.edu.co

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Doctor en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad del Valle. Profesor de la Universidad de Antioquia y miembro fundador y actual coordinador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Correo electrónico: donmiroclates@gmail.com

Mariano Narodowski

Doctor en Educación de la Universidade Estadual de Campinas (Brasil). Profesor de la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina). Se desempeñó como Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y ocupó el cargo de Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Blog: https://quediriasarmiento.blogspot.com. Correo electrónico: mnarodowski@utdt.edu.ar

Maximiliano Prada Dussán

Doctor en Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Correo electrónico: aprada@pedagogica.edu.co

Olga Lucía Zuluaga Garcés

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (España). Profesora jubilada de la Universidad de Antioquia. Fundadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Correo electrónico: ozuluagagarces@yahoo.es

Pablo Páramo Bernal

Doctor en Psicología del Centro de Graduados de la Universidad de la Ciudad de Nueva York. M.Sc. de la Universidad de Surrey (Inglaterra). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Website: www.pabloparamo.com. Correo electrónico: pdeparamo@gmail.com

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

"¿Qué utilidad tiene hoy sacar a la luz un libro que pone en relación la pedagogía con la epistemología o, más aún, hablar de una epistemología de la pedagogía? Pregunta y discusión interminable que aún reclama lectura y pensamiento. Este libro plantea un debate alrededor de estas cuestiones sin que esté, en principio, garantizada su pertinencia. La pregunta por la epistemología de la pedagogía abre diversos escenarios de problematización que exigen develar cómo y por qué algo ha adquirido estatus de evidencia incuestionable, y nos permite ampliar la sospecha y la posibilidad crítica. Pensar es un ejercicio que pone en cuestión lo poco justificado de nuestras creencias, de todo aquello que al ser aceptado nos parece obvio, natural y razonable. (…) Una Epistemología de la pedagogía, a nuestro entender, pone en evidencia que este proyecto en su fundamentación se ha mostrado si no fallido, al menos inapropiado. Quizá porque la investigación pedagógica pierde su propia consistencia cuando se trata de enlazar con contenidos o exigencias formales de "cientificidad", sea como sea que se entienda la ciencia. Sin embargo, hay algo que no se puede abandonar: la reflexión teórica sobre el campo de la pedagogía y de la educación".

Rescatado de la presentación
de la primera edición

ISBN: 978-958-5503-95-3
9 789585 503953